



Instituto Politécnico de Beja
Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Histórias com Estória:

*A Animação de Histórias na Promoção da Comunicação de
Crianças com Problemática Cognitiva*

Telma de Jesus Lourenço Mestre

Beja

2014



Instituto Politécnico de Beja
Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Histórias com Estória

*A Animação de Histórias na Promoção da comunicação de Crianças
com Problemática Cognitiva*

Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de
Educação do Instituto Politécnico de Beja

Elaborado por:

Telma de Jesus Lourenço Mestre

Orientado por:

Mestre/Especialista: Adelaide Espirito Santo

Beja

2014

Dedicatória

Ao meu pai com saudade (*em memória*). Um verdadeiro exemplo de Homem bondoso, honrado e trabalhador.

À minha mãe pelo apoio, carinho e incentivo para nunca desistir.

Ao meu marido, pelo grande encorajamento e companheirismo que sempre me transmitiu.

Agradecimento

À minha orientadora, Professora Adelaide Espírito Santo pela dedicação e paciência que me dispensou em todas as fases do trabalho.

À minha mãe pelo seu apoio indispensável, pelo seu estímulo, encorajamento e amor imensurável.

Ao meu marido que me apoiou carinhosamente neste percurso.

À minha grande amiga Vanda Vaz dos Santos pelo apoio, pois foi quem me encorajou a entrar nesta “aventura”.

Um agradecimento muito especial às crianças que participaram nas sessões realizadas para este estudo, porque sem elas não seria possível chegar aqui.

A todos aqueles que me foram questionando “então como vai o mestrado?”, pelo incentivo que sempre acompanhou a pergunta.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Os estudos mostram que as crianças com problemática cognitiva apresentam graves problemas de comunicação que por sua vez geram problemas a nível de socialização. Estes problemas podem pôr em causa a sua inclusão.

Consideramos que o recurso à animação de histórias como estratégia promotora da participação ativa destas crianças é uma mais-valia para que estas desenvolvam competências comunicativas e sociais promovendo assim a sua inclusão.

O presente estudo pretende analisar a importância das histórias animadas, quer como facilitador da comunicação de crianças com problemática cognitiva em contexto de Jardim-de-Infância quer como facilitador da sua inclusão.

A opção metodológica deste estudo, de cariz qualitativa, recai sobre a investigação-ação, tendo como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a observação (com recurso as grelhas de observação e registo fotográfico).

Os dados recolhidos, após submetidos à análise de conteúdo, permitiram-nos constatar que a utilização da animação de histórias com recurso aos fantoches permite uma maior participação, concentração e interesse das crianças com DID do que só a apresentação do livro. Estas crianças apresentaram maior número de comportamentos com intenção de comunicação durante as sessões com fantoches, assim como foi possível obter a atenção conjunta do grupo, promovendo a inclusão das crianças com DID na atividade.

Palavras-chave: Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, comunicação, Inclusão, histórias, fantoches.

Abstract

Studies show that children with cognitive problems have severe communication problems which in turn cause problems in terms of socialization. These problems can call into question their inclusion.

We consider the use of animation stories as a promoter strategy of active participation of these children is an asset for these develops communication and social skills thereby promoting their inclusion.

This study aims to examine the importance of animated stories, either as a facilitator of communication of children with cognitive problems in the context of Garden-of-Childhood or as facilitator of inclusion.

The methodological option of this study, qualitative in nature, rests on the action inquiry, with the techniques of data collection semi-structured interviews and observation (using grids of observation and photographic record).

Data collected after subjected to content analysis, allowed us to conclude that the use of animated stories using puppets to allow greater participation, concentration and interest of children with DID than just presenting the book. These children had higher number of behaviors with the intention of communication during sessions with puppets, as it was possible to obtain joint attention group, promoting the inclusion of children with DID in the activity.

Key-word: Intellectual and developmental difficulties, communication, inclusion, stories, puppet

Índice

Índice de Quadros.....	vii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	
1- A problemática cognitiva.....	3
1.1. Do termo “deficiência mental” ao Conceito de <i>Dificuldade intelectual e desenvolvimental</i>	3
1.2- Caraterização das crianças com DID.....	6
2- Inclusão Escolar.....	10
2.1- Benefícios da inclusão no pré-escolar.....	16
3- Comunicação e Linguagem.....	20
3.1- Definição de Conceitos.....	20
3.2- A comunicação e linguagem da criança com DID.....	22
3.3- A importância da leitura de histórias na promoção da comunicação	25
3.4- As histórias animadas para facilitação da compreensão.....	27
3.4.1- Atividades dinamizadoras de histórias.....	29
4- A importância do fantoche no desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização.....	31
4.1- O fantoche como recurso para contar histórias.....	31
4.2- O fantoche como recurso para o desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização.....	32
Capítulo II- Enquadramento Empírico	
1- Problemática e sua contextualização.....	35
2- Questão e objetivos da investigação.....	36

3- Participantes.....	36
4- Descrição do Procedimento Metodológico.....	39
4.1- Modelo de investigação.....	39
4.2- Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	40
5- Procedimentos.....	45
 Capítulo III – Apresentação dos dados e discussão dos resultados	
1- Apresentação dos Dados.....	49
1.1 – Entrevistas.....	50
1.1.1- Entrevistas às educadoras.....	50
1.1.2- Entrevistas aos pais.....	53
1.2- Intervenção.....	58
2- Análise e reflexão sobre a intervenção.....	72
 Capítulo IV- Análise de necessidades e plano de ação	
1- Análise das necessidades.....	76
2- Plano de Ação.....	78
 Conclusão.....	
Bibliografia.....	84
 Lista de Apêndices.....	 91

Índice de Quadros

Quadro 1- Apresentação dos dados referentes ao entendimento das educadoras sobre a Comunicação e linguagem da criança A e B.....	51
Quadro 2- Apresentação dos dados referentes aos interesses e gostos da criança A e B.....	51
Quadro 3- Apresentação dos dados referentes à categoria Estimulação da aprendizagem.....	54
Quadro 4- Apresentação dos dados referentes à categoria estimulação da linguagem.....	56
Quadro 5- Apresentação dos dados referentes à categoria estimulação escolar.....	57
Quadro 6- Apresentação dos dados referentes à categoria variedades de experiências.....	58
Quadro 7- Apresentação dos dados referentes ao indicador atenção...	59
Quadro 8 - Apresentação dos dados referentes ao indicador Comportamento ao ouvir a história.....	61
Quadro 9 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma de solicitar a atenção do contador da história.....	62
Quadro 10 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora.....	63
Quadro 11 - Apresentação dos dados referentes ao indicador exploração da história.....	64
Quadro 12- Apresentação dos dados referentes ao indicador atenção	65
Quadro 13 - Apresentação dos dados referentes ao indicador Comportamento ao ouvir a história.....	66
Quadro 14 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma de solicitar a atenção do contador da história.....	67

Quadro 15 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora.....	69
Quadro 16 - Apresentação dos dados referentes ao indicador exploração da história.....	70
Quadro 17 - Registo fotográfico.....	72
Quadro 18 - Análise das necessidades.....	76
Quadro 19 - Ação de formação.....	79

Abreviaturas

OMS- Organização Mundial de Saúde

AADM - Associação Americana de Deficiência Mental

AADID- Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

DID- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

ME- Medidas Educativas

NEE- Necessidades educativas especiais

IP- Intervenção precoce

PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce

SNIP- Sistema nacional de intervenção precoce na infância.

Introdução

A combinação de acentuadas limitações apresentadas pelas crianças com DID dificulta o seu desenvolvimento, a forma como funcionam nos diversos ambientes e o modo como aprendem. O acesso ao mundo está condicionado pelas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo.

As crianças com DID, tal como as outras crianças ditas “normais”, tem necessidades de expressar sentimentos, fazer pedidos, fazer escolhas e de interagir com os seus pares, mas devido às dificuldades apresentadas no desenvolvimento da linguagem ficam limitados e não conseguem expressar todas essas necessidades. Para colmatar essas dificuldades é importante existir um reforço positivo de todos os sinais com intenção comunicativa e aumentar a quantidade de oportunidades de comunicação durante as atividades.

Garcia (2002) diz que para se conseguir comunicar com estas crianças temos de entrar no seu mundo de objetos e representações, pois o campo de experiências não está ao seu alcance. Uma das atividades que a criança relaciona com a expressão dos seus desejos é interação com as histórias. A leitura de histórias é a melhor forma de ajudar as crianças no seu desenvolvimento pois as histórias, segundo vários autores, aumentam o vocabulário e a capacidade de comunicação, assim como desenvolvem o período de escuta e compreensão.

Os objetivos específicos deste estudo são o de promover a comunicação nas crianças com DID através da animação de histórias, promover a inclusão através da animação de histórias e fomentar a participação ativa das crianças com DID no reconto das mesmas.

O nosso estudo é realizado em contexto pré-escolar, porque é no pré-escolar que se deve começar a desenvolver atividades promotoras de comunicação, uma vez que todas as capacidades adquiridas no pré-escolar vão ser muito úteis para a criança quando iniciar a sua vida escolar.

O presente estudo obedece a uma estrutura, que o divide em quatro capítulos distintos que se complementam entre si:

No primeiro capítulo temos o enquadramento teórico onde é apresentada toda a pesquisa bibliográfica necessária para compreender a temática em estudo. Este capítulo contém pontos sobre a evolução do termo “deficiência mental” até ao conceito de DID, as características das crianças com DID segundo vários autores, e sobre a promoção da comunicação e inclusão das crianças com DID. Como o tema deste estudo se debruça sobre a animação de conto de histórias é ainda referido neste capítulo a importância da leitura de histórias na promoção da comunicação, assim como a importância da animação da histórias, nomeadamente com fantoches, para facilitar a sua compreensão.

No segundo capítulo apresentamos o estudo empírico, onde é traçada a problemática do estudo, a questão e os objetivos da investigação, os participantes, o modelo de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. Neste ponto é referido também a forma como foi recolhida a informação, a seleção e formas de apresentar as histórias, assim como o contexto e dinamização das mesmas.

No terceiro capítulo são apresentados os dados recolhidos através da análise das entrevistas, os dados recolhidos nas observações durante a intervenção, bem como a análise e reflexão sobre a intervenção, de forma a dar resposta à problemática deste tema. Por ultimo, no quarto capítulo é apresentado a análise das necessidades bem como o plano de ação traçado para colmatar as necessidades encontradas.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1- A problemática cognitiva

1.1. Do termo “deficiência mental” ao conceito de *dificuldade intelectual e desenvolvimental*

A problemática cognitiva tem tido várias denominações ao longo dos tempos consoante as perspetivas socio culturais vigentes.

O termo deficiência mental foi utilizado a partir do século XIX, sendo o conceito construído e utilizado pelo modelo médico para classificar, denominar e conceptualizar aqueles que possuíam um problema no seu desenvolvimento mental, na área cognitiva, interferindo na autonomia, independência e na adaptação ao meio social (Pessotti, 1984).

Em 2004, a Organização Mundial de Saúde (OMS) em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) realizaram um evento em Montreal, Canadá, no qual foi aprovado o documento denominado *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*, onde autorizaram a alteração do termo “Deficiência Mental” para “Deficiência Intelectual”.

A alteração da denominação de – intelectual- em vez de – mental- é justificada pelos autores Morato e Santos (2007) e Belo *et al.* (2008) pelo facto de incluir a capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, refletindo-se em aspetos intelectuais que se diferenciam quer pelo seu construto, quer pelo seu uso.

Em 2007, a *Associação Americana de Deficiência Mental* (AADM, em português), altera o próprio nome da instituição, eliminando o termo “Mental”, em prol do termo “Intelectual e do Desenvolvimento”, passando a definir-se como *Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento* (AADID, em português). A partir daqui a terminologia de DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) começou a ser utilizada em substituição de deficiência intelectual.

Segundo Belo *et al.* (2008) a razão desta mudança deve-se ao facto de se procurar melhorar a compreensão do conceito deficiência e de existir uma grande contestação relativamente à utilização do termo deficiência, devido ao seu constructo estigmatizante e por, nos últimos 50 anos, se verificar uma ausência de rigor conceptual em relação a este conceito, continuando a ser utilizado indiscriminadamente o termo deficiência mental, debilidade mental e deficiência intelectual. Esta utilização indiferenciada dos termos deveu-se segundo o autor ao domínio Psicométrico em detrimento da importância que se deveria atribuir ao domínio Adaptativo.

Sobre este tema Santos (2010) menciona que a AADID indica a existência de cinco razões essenciais para a aplicação da nova definição que as avaliações pertinentes devem considerar: a influência do envolvimento, a diversidade linguístico-cultural, a existência de limitações nas habilidades adaptativas em relação aos seus pares, a coexistência de áreas fortes e fracas e as melhorias no funcionamento dos indivíduos decorrentes da aplicação de apoios. Esta ideia é, também, reforçada por Ribeiro (2008), quando afirma que o novo conceito se apresenta como uma abordagem multidisciplinar, multifactorial e intergeracional.

O acima exposto leva-nos a considerar que nas últimas décadas, diferentes estudos combateram o estigma social relacionado com o conceito de deficiência mostrando a importância do meio no desenvolvimento do indivíduo, o que veio proporcionar a aplicação de apoios para melhorar o funcionamento do indivíduo de forma a existir uma sintonia entre as áreas fortes e fracas, e ao mesmo tempo clarificar o conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Para Morato e Santos (2007), o termo Dificuldade é o mais adequado por ter um aspeto menos estigmatizante e também porque é acompanhado por uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo Deficiência, pela conotação negativa que este termo possui, tanto no seu constructo como no seu uso, sendo igualmente injusto e pouco rigoroso.

Por sua vez para Belo *et al.* (2008) a designação de dificuldades refere-se às limitações que fazem com que o indivíduo esteja em desigualdade enquanto ser social.

Podemos afirmar, tendo em conta os autores que temos vindo a mencionar, que para se garantir que um indivíduo apresenta dificuldades, estas devem ser vistas como consequência de um conjunto de fatores, onde estão incluídos o contexto e os aspetos pessoais assim como, as necessidades de apoios individualizados, apresentados pelo sujeito. Os estudos mostram que as dificuldades não se centram na pessoa, mas sim na interação desta com o meio. É, portanto importante ter em atenção a avaliação dos apoios necessários para essa interação, dado que eles são responsáveis pelo comportamento do indivíduo e pela sua autodeterminação, assim como pelo seu bem-estar e qualidade de vida.

Morato e Santos justificam a reunião do termo Desenvolvimental com a Dificuldade Intelectual com a compreensão da DID mais objetiva pelo facto de esta envolver, em si mesma, os fatores adaptativos mais pertinentes:

“...a interação pessoal e envolvimento na sua diversidade contextual - micro, meso, macro- e respectiva validade ecológica”

(Morato & Santos, 2007, p. 57).

As referências que acabámos de apresentar mostram a evolução na categorização da DID em que deixou de ser vista não como uma característica da pessoa e passou a ser considerada como uma manifestação da interação entre essa pessoa e o meio envolvente.

Podemos afirmar que, paralelamente às alterações ao conceito de DID, houve uma mudança de paradigma. Esta mudança de paradigma reflete-se em três elementos chave: as capacidades, o envolvimento e a funcionalidade (Santos & Santos, 2007; Leitão *et al.*, 2008; Schalock *et al.*, 2010).

Segundo Schalock (2007) e Morato e Santos (2007) na definição de DID, existem cinco fatores essenciais que importa enunciar:

1- As limitações observadas no funcionamento atual têm que ser consideradas no âmbito do contexto em que o individuo se insere, considerando a idade e a sua cultura;

2- A avaliação, para ser válida, deve de ter em conta a importância da diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças observáveis ao nível dos fatores relativos à comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos;

3- O facto de todas as pessoas possuírem limitações que coexistem com as capacidades, pelo que se deve de olhar para a pessoa com DID, em primeiro lugar como pessoa reconhecendo que tem capacidades, ou seja, áreas fortes, e em segundo lugar como uma pessoa que necessita de apoio em determinadas áreas;

4- Um diagnóstico com base nas competências adaptativas deverá implicar a elaboração de um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio;

5. Um indivíduo com DID terá uma melhor qualidade de vida, se beneficiar durante um determinado período de tempo de apoios individualizados adaptados.

Em suma, o conceito de DID abrange as limitações observadas no funcionamento do indivíduo tendo em conta o contexto em que se insere, a sua idade e cultura, e o facto de cada indivíduo ter as suas limitações e as suas capacidades, necessitando apenas de apoio às suas limitações. A avaliação das DID deve ser realizada com base nas competências adaptativas de forma a permitir a elaboração de um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio, o que vai contribuir para uma melhor qualidade de vida do indivíduo.

1.2- Caracterização das crianças com DID

O exposto no ponto anterior mostra-nos que a definição proposta pela AADID para DID em 2007 é determinada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo.

Louro *et al.* (2007) e Schalock *et al.* (2010) consideram que essas limitações se podem expressar em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (competências adaptativas) e que se manifestam antes dos dezoito anos de idade.

De acordo com Morato e Santos (2007) o domínio conceptual é onde se incluem, entre outras, as capacidades numéricas, verbais e espaciais; no domínio social integram-se as relações interpessoais, resolução de problemas, responsabilização social e capacidade de seguir regras; por fim no domínio prático estão inseridas as atividades do dia-a-dia no que diz respeito à higiene, deslocação, saúde, lazer...

Pensamos que esta forma de apresentar as dificuldades da pessoa permite uma melhor explicação do seu comportamento adaptativo e a possibilidade de construir um plano de intervenção funcional.

Nas avaliações de alunos com o objetivo de traçar um plano educativo, vê-se a influência de diversos autores na enumeração de algumas características sem as integrar no relacionamento do aluno com o meio, donde resulta uma apresentação de características distintas das crianças com DID. Por exemplo, Pacheco e Valência (1997:217) citando Quiroga e Sainz e Mayor (1989), Fonseca (1995), Morato e Santos (2002), Barbosa (2007) e Ribeiro (2008) elencam uma série de características dos indivíduos com problemática cognitiva: falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, dificuldades de coordenação, falta de autocontrolo motivacional, dificuldades na resolução de problemas, atrasos no desenvolvimento da linguagem, que geram dificuldades de comunicação e problemas nas relações pessoais. Se uma avaliação de um aluno tivesse em conta todos estes défices, ela contribuiria para justificar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, mas não dava de forma alguma pistas de intervenção para o projeto educativo.

Alguns autores tentam ultrapassar esta lacuna mencionando défices das crianças e possíveis formas de intervenção. Nielsen (1999:50) refere que os problemas no campo da memória a curto prazo é devido ao processo de aquisição de competências ser bastante lento, sendo necessário repetir constantemente o que foi ensinado, uma vez que a criança pode ter dificuldades em recordar o que lhes foi transmitido no dia anterior. Estas crianças podem ter dificuldades em utilizar o que aprenderam nas situações da vida do quotidiano, devido há incapacidade de procederem a generalizações, a partir das suas experiências de aprendizagem. Também Garcia (2002) refere que a razão do processo de aquisição de competências ser lento é devido à

sua metacognição e a sua auto-regulação cognitiva serem construídas de forma diferente, incluindo, a maioria das vezes, dificuldades na criação de estratégias que possibilitem a assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos.

Em suma, encontramos duas maneiras de caracterizar as crianças com DID, uma, mais actual e com vantagens para o traçado do programa educativo, incidindo no seu comportamento adaptativo e outra, com raízes no modelo médico, que incide nas fragilidades da criança. Embora sejam abordagens distintas parece ser consensual que estas crianças precisem de ser acompanhadas para o desenvolvimento de competências a nível de:

- ✓ Relações interpessoais, responsabilização social e capacidade de seguir regras;
- ✓ Resolução de problemas;
- ✓ Atividades do dia-a-dia no que diz respeito à higiene, deslocação, saúde, lazer...

Atualmente a AADID, segundo Morato e Santos (2007), classifica as crianças com DID, não pelas suas características intrínsecas uma vez que esta associação passou a encarar a DID de forma multidimensional, mas pelo tipo de apoios que necessitam para superar as suas dificuldades. Portanto, estas crianças podem ser identificadas como sendo crianças que necessitam de apoios:

- ✓ Intermitentes (quando necessitam desse apoio de uma forma esporádica);
- ✓ Limitados (quando necessitam de um apoio mais duradouro em determinados períodos da sua vida por estes se terem tornado mais críticos);
- ✓ Extensivos (quando o acompanhamento é seguido com alguma regularidade e sem que haja uma delimitação de tempo para o uso desse apoio);
- ✓ Generalizado (quando existe a necessidade de um apoio constante e de alta intensidade).

Como referirmos, baseando-nos Morato e Santos (2002), muitas das crianças com DID apresentam problemas no desenvolvimento da linguagem nomeadamente: dificuldades na articulação das palavras, pouca funcionalidade do vocabulário; dificuldades e/ou desvios na linguagem recetiva, integrativa e expressiva. Face a estas dificuldades, Garcia (2002) chama a atenção de que para se conseguir a comunicação com estas crianças temos de entrar no seu mundo de objetos e representações, pois o campo de experiências não está ao seu alcance, ao contrário do que acontece com as crianças sem dificuldades.

Podemos então considerar que o apoio no que concerne à linguagem e comunicação deve ser extensível e acompanhar as crianças nos diferentes ciclos escolares, pois estimular a comunicação consiste, como referem Pacheco e Valência (1997) no:

“ (...) treino da capacidade para efetuar as diferenciações e as estruturações necessárias para que as aprendizagens escolares possam revestir-se de significado para a criança e (...), possam fazer parte não apenas do seu meio ambiente mas também do seu próprio meio”

(Pacheco & Valência, 1997:219).

Ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem, Brown (1989) citado por Santos (2010), indica que as crianças com problemática cognitiva, precisam de mais tempo para resolver uma dada tarefa, e de a repetir um maior número de vezes, para conseguirem adquirir a competência inerente a essa tarefa, e mesmo assim, alcançam um menor número de competências.

Os autores também dizem que estas crianças apresentam, frequentemente, uma tendência para responder de forma estereotipada às diferentes situações que lhes são colocadas, utilizam um tipo de resposta baseado em processos automáticos, em vez de apresentar comportamentos adaptativos.

As dificuldades que temos vindo a apresentar levam a que estas crianças tenham tendência para se isolarem e para serem isolados do seu grupo, logo é de extrema importância que desde tenra idade, o adulto estimule a sua inclusão num grupo de crianças normais.

2- Inclusão Escolar

A educação das crianças com dificuldades intelectuais começou a ser defendida a partir do século XIX por diferentes estudiosos, principalmente médicos, que defendiam metodologias de cariz médico-terapêutica, as quais estiveram na base da Educação Especial.

O desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos experimentaram diferentes formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência, e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A educação especial, em alguns casos, foi vista como complemento à educação em geral, noutros casos entendida como um sistema completamente separado.

Através do paradigma da integração as práticas de educação especial foram levadas para as escolas de ensino regular. O grande problema da integração, não ter sido plenamente conseguida, segundo a Unesco (2005), foi por a passagem para o ensino regular de alunos com problemáticas diversas, não ter sido acompanhada na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino aprendizagem.

Tal desfasamento provou ser umas das maiores barreiras à implementação de políticas de uma educação inclusiva.

Uma reflexão aprofundada levou à redefinição de necessidades educativas especiais. De acordo com documentos da Unesco (2005) para se conseguir mudanças na organização das escolas é necessário deixar de ver as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem centradas exclusivamente nos alunos, e identifica-las como resultantes da forma de organização das escolas e de métodos de ensino rígidos. O mesmo documento acentua a necessidade das escolas se reestruturarem e desenvolverem modelos pedagógicos para responderem positivamente à diversidade de alunos, olhando para as diferenças individuais como oportunidade para enriquecer o ensino, e não como problemas a serem encarados, uma vez que:

“ a inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos (...) Isso envolve

modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, (...) e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino”.

(Unesco,2005:10-11)

Vai neste sentido o estudo de Sanches (2011) ao defender que incluir é ultrapassar a perspetiva do individuo como único responsável pelas suas dificuldades (e a procura de resposta às dificuldades na compensação/reabilitação), e analisar as dificuldades em função da interação recíproca entre contextos/comunidades e sujeito, e formular a resposta apostando na alteração das dinâmicas dos contextos ao mesmo tempo que se trabalham as dinâmicas individuais.

A inclusão escolar incide, portando, num olhar para a escola como um contexto que promove aprendizagens académicas, paralelas ou decorrentes de outras socio-emocionais, que envolvem todos os alunos sem excepções.

Por sua vez Correia (1999) focaliza a inclusão na inserção da criança na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio da inclusão de acordo com Correia (op. cit.) apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança - aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento essenciais - académico, social, emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Ou seja, Correia defende que a escola deve proporcionar o desenvolvimento máximo das potencialidades do aluno para que a inclusão escolar seja bem-sucedida.

Para uma melhor caracterização do conceito de inclusão a Unesco (2005) aponta para quadro elementos chaves:

1- A inclusão é um processo. Procura encontrar sem limites as melhores formas de responder à diversidade, ou seja formas de aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Assim as diferenças passam a ser

vistas numa forma mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.

2- A inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática deve-se reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes, a fim de se encontrarem vários tipos de evidências que conduzam à resolução de problemas.

3- A inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos. A presença refere-se ao local onde as crianças são educadas, e com a eficiência e a regularidade com que o fazem. A participação diz respeito à qualidade das experiências dos alunos enquanto estão nesse local e inclui o parecer dos próprios alunos. O sucesso refere-se aos resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não unicamente aos resultados dos testes ou dos exames.

4- A inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de discriminação, exclusão ou mau aproveitamento. Deve-se garantir que os grupos que estão mais em “risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.

Em suma, o acima exposto conduz-nos à compreensão da inclusão como um processo de atender e de dar resposta a diferentes necessidades de todos os alunos, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem: dos ensinamentos escolares, das culturas, e dos costumes da comunidade.

Cabe à escola garantir o acompanhamento dos grupos que estão mais em “risco” para que sejam cuidadosamente acompanhados, e quando necessário tomar medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo. A escola, assim organizada, tem em atenção a criança-todo, e não só a criança - aluno, e respeita os níveis de desenvolvimento essenciais - académico, social, emocional e pessoal, de forma a proporcionar o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

Na linha de pensamento que se tem vindo a defender, Rodrigues (2006) defende que o conceito de inclusão encerra em si a rejeição da exclusão presencial ou académica de qualquer aluno da comunidade escolar pois,

“A escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação”.

(Rodrigues, 2006:301,302)

Podemos então considerar que a escola que se organiza para atender à diversidade dos alunos que a procuram é uma escola que respeita a inclusão.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) as escolas inclusivas reconhecem e satisfazem as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de maneira a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de boas estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma participação com as referentes comunidades.

Para César (2003:119), a escola inclusiva deve ser para todos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho.

A escola inclusiva entendida desta forma é uma escola que encara a diversidade como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a integridade de cada um, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que tem como parceiro social.

Na opinião de Correia (2003) existem alguns princípios gerais que devem de ser contemplados na organização de escolas inclusivas:

1- Sentido de comunidade- todas as crianças são aceites pelos seus pares e comunidade educativa;

- 2- Liderança- a direção da escola é crucial na promoção do envolvimento e partilha de responsabilidades por todos no que diz respeito à planificação e à execução dos objetivos que levem ao sucesso de todos;
- 3- Colaboração e cooperação- a escola inclusiva estimula a entreajuda que leva ao encontro de estratégias adequadas às necessidades dos alunos;
- 4- Serviços e flexibilidade curricular- na formulação do currículo deve-se ter em conta as necessidades e características dos alunos, assim como deve haver uma variedade de serviços disponíveis;
- 5- Formação- os educadores e auxiliares necessitam de formação específica que lhes permitam perceber minimamente as problemáticas dos alunos;
- 6- Apoios educativos e serviços de educação especial - são fundamentais porque permitirão que os objetivos das planificações individuais sejam alcançados, destinando-se a responder às necessidades educativas especiais do aluno no intuito de maximizar o seu potencial

Com o intuito de corresponder ao paradigma da inclusão e facilitar a organização da escola foi publicado o Decreto-Lei n.º 3 de 2008 de 7 de Janeiro. Este normativo pretende promover a melhoria da qualidade de ensino e contribuir para uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Pretende assim contribuir para aquisição da autonomia, da estabilidade emocional, dos alunos com necessidades educativas especiais, mesmo quando estas são de carácter permanente, preparando-os para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida profissional.

De acordo com o decreto-lei supra citado os alunos com necessidades educativas especiais muito específicas, necessitam de adequações ao seu processo ensino aprendizagem, adequações essas que devem de estar contemplados no projeto educativo do agrupamento, a fim de ficar assegurada a participação de todos os alunos nas atividades da comunidade escolar.

As adequações referidas implicam apoios especializados: adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos,

assim como a utilização de técnicas de apoio que devem de estar contempladas no programa educativo individual.

De acordo com o artigo 1.º do capítulo I do decreto-lei que temos vindo a mencionar, os apoios especializados a prestar na educação de crianças e jovem são definidos como sendo a:

“criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas (...) ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Continuando a análise ao capítulo I constatamos que o artigo 3.º se refere à implicação dos pais e encarregados de educação no percurso escolar das crianças. Estes passaram a ter o direito e dever de participarem ativamente, e mesmo quando tal não acontece a escola tem por obrigação de dar respostas educativas correspondentes às necessidades educativas especiais apresentadas pelo aluno. O artigo 3º postula ainda que quando os pais ou encarregados de educação não concordarem com as medidas educativas sugeridas pela escola, devem recorrer aos serviços competentes justificando a sua posição, através de um documento escrito.

É de notar alguma inconsistência entre o postulado no ponto 1 e no ponto 3 do artigo em análise, pois se “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente em tudo o que se relaciona com a educação especial”, as medidas educativas (ME) traçadas para os seus educados são do seu conhecimento, não se justificando o documento da não concordância com as medidas aos serviços competentes do ME. Podemos pensar que a ambiguidade entre os dois pontos ou tem em conta a relação quase inexistente entre a escola e a família na tomada de decisão sobre as medidas educativas a prestar aos alunos, ou dá aos pais a possibilidade de superintenderem a intervenção educativa.

O decreto-lei n.º 3 de 2008 também faz, no seu artigo 27º, referência ao apoio às crianças em idade pré-escolar através do sistema nacional de intervenção precoce para a infância (SNIPI), assegurando a colocação de docentes nas

escolas de referência e como se processa a articulação entre os serviços de educação, de saúde e segurança social, que integram o SNIPI.

Tendo em conta os autores acima mencionados assim como o normativo analisado e em vigor, podemos concluir que a escola inclusiva é vista como sendo a escola de todos e para todos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. É uma escola que proporciona aos alunos oportunidades de aprendizagem em comum, que promove a autonomia, a estabilidade emocional, tendo com objetivo a qualidade de ensino, e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens seja qual for a sua condição.

O Decreto-lei de alguma forma contribuiu para melhorar senão a inclusão, pelo menos a integração escolar de crianças e jovens uma vez que possibilita:

- ✓ O termo das escolas de ensino especial em regime segregado colocando todos os alunos nas escolas regulares;
- ✓ Os apoios especializados para as crianças com necessidades educativas especiais nos agrupamentos.
- ✓ A possibilidade de os pais e encarregados de educação passarem a ser vistos como tendo um papel ativo no percurso escolar dos seus filhos.
- ✓ A articulação do ensino regular com a intervenção precoce.

2.1- Benefícios da inclusão no pré-escolar

Existem muitas evidências de que a inclusão, quando bem-feita, traz importantes benefícios não só para as crianças com dificuldades, mas também para o desenvolvimento das crianças sem dificuldades, assim como para os pais e para as famílias.

Ronnie (s/d), com base em vários estudos, afirma que as crianças com dificuldades quando estão incluídas apresentam níveis mais elevados de reprodução social, ficam mais aptas para iniciar as atividades e mostram os ganhos em competências-chaves em diferentes áreas: cognitivas, motoras e de auto-ajuda. Estas crianças ao participarem em atividades com os seus pares sem dificuldades vão aprender através de modelos que os colegas lhes proporcionam; esta aprendizagem vai ajudar a prepará-los para funcionar no mundo real. Em relação as crianças sem dificuldades o mesmo autor refere

que também estas têm muito a ganhar ao serem incluídas com os seus pares com dificuldades, pois aprendem a aceitar as diferenças, ganham mais consciência das necessidades dos outros, mostram uma maior capacidade para ajudar os seus colegas, aprendendo como e quando ajudar uma criança com dificuldades a ser independente. Deste modo, o convívio com a criança com a deficiência ajuda a aumentar a auto-estima das crianças sem deficiência. Estas crianças ao crescerem vão sentir-se mais positivas e menos receosas de pessoas com dificuldades, o que leva a uma maior aceitação da diversidade, a menos preconceitos e a uma melhor compreensão dos outros.

Por sua vez Correia e Martins (2002) afirmam que a escola inclusiva também traz benefícios para toda a comunidade escolar, pois veio proporcionar o diálogo entre os educadores e professores do ensino regular e os professores de educação especial, possibilitando aos educadores e professores ampliarem os seus conhecimentos acerca dos diferentes tipos de necessidades educativas especiais e sobre as necessidades dos alunos que possuem necessidades educativas especiais, todos vão beneficiar com esta troca de saberes e conhecimentos.

Ronnie (op. cit.) baseou-se em várias pesquisas para afirmar que as atitudes dos pais de crianças com e sem dificuldades sobre a inclusão foi positiva, uma vez que os pais de crianças com dificuldades afirmaram que as suas crianças começaram a participar em atividade com os seus pares e têm um amigo sem deficiência. Segundo os pais, o ambiente inclusivo fez com que se sentissem menos isolados da sua comunidade. Nesse estudo os pais manifestaram o sentimento de que a inclusão veio promover a aceitação dos seus filhos na comunidade e a esperança que o convívio entre os seus filhos com necessidades educativas especiais (NEE) e as crianças em idade precoces contribua para a diminuição do estereótipo no futuro.

Wolery e Wilbers (1994) citados por Gamelas (2003) apresentam uma lista dos benefícios da inclusão em contextos pré-escolares, que contemplam as crianças com e sem dificuldades as suas famílias e a comunidade. Estes autores apontam a importância de assegurar uma adequada implementação e operacionalização dos programas, de modo a promover a ocorrência dos benefícios de práticas inclusivas.

Em síntese, os autores como Wolery e Wilbers (1994) citados por Gamelas (2003), Stainback e Stainback (1999), Ronnie (s/d), Correia e Martins (2002), Correia (2008), Karagiannis, Stainback e Stainback (2008), consideram que a inclusão das crianças com NEE em contexto Pré-escolar traz benefícios em diferentes perspectivas, nomeadamente:

- Crianças com dificuldades:
 - Contactam com modelos competentes que lhes permitem aprender novas competências adaptativas e/ou aprender, por imitação, quando e como utilizar as competências que já possuem;
 - Auferem de experiências de vida reais que os preparam para a vida em comunidade;
 - Têm oportunidade de estabelecer relações de amizade com as crianças normais.
- Crianças sem dificuldades:
 - Têm oportunidade de formular ideias mais realistas e precisas acerca de crianças com dificuldades.
 - Percebem que todos somos diferentes e que as diferenças de cada um devem ser respeitadas e aceites;
 - Têm oportunidade de desenvolver comportamentos altruístas, bem como quando e como devem utilizar esses comportamentos;
 - Estão em contacto com crianças que apesar das dificuldades ultrapassam desafios.
- Docentes
 - Proporciona a oportunidade de reflexão e de melhoria das suas “práticas” profissionais e pessoais favorecidas pela colaboração, numa partilha de práticas pedagógicas;
 - Ampliam os seus conhecimentos acerca dos diferentes tipos de necessidades educativas especiais e sobre as necessidades dos alunos que possuem NEE.
- Comunidade escolar
 - Proporciona o diálogo entre os educadores e professores do ensino regular e os professores de educação especial.

- A sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas;
- Podem certificar e manter os recursos de intervenção precoce existentes limitando a necessidade de programas segregados e de serviços especializados;
- Podem conservar os recursos educativos de forma mais eficaz se as crianças incluídas no pré-escolar prosseguirem em escolas regulares, do que se as crianças forem colocadas em estruturas especiais.
 - Famílias de crianças com dificuldades
- São capazes de aprender acerca do desenvolvimento típico;
- Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade;
- Podem estabelecer relações de amizade com as famílias das crianças com desenvolvimento típico, estas famílias poderão constituir um suporte significativo.
 - Famílias de crianças sem dificuldades
- Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento atípico, podendo dar um forte contributo para as famílias e suas comunidades;
- Têm a oportunidade de ensinar os seus filhos acerca das diferenças individuais e a aceitar aqueles que são diferentes.

Por seu turno Ronnie (s/d) refere que as pesquisas têm apresentado que todas as crianças juntas numa sala não é suficiente para garantir os benefícios da inclusão. É muito importante que os educadores organizem o ambiente da sala e que implementem um currículo que ofereça suporte a todas as crianças, ou seja criar espaços físicos para incentivar a inclusão da criança, promovendo atividades de pequeno grupo que facilitem a interação e exploração. As adaptações são muitas vezes necessárias para satisfazer as necessidades das crianças com dificuldades para que possam maximizar a participação em sala de aula. O mesmo autor acrescenta ainda que o educador deve ajudar as crianças a compreenderem as diferenças entre todas as crianças da sala, aprendem sobre essas diferenças, aprendem como eles as semelhanças e

aprendem que as crianças com deficiências fazem as coisas de maneira diferente e não apenas como sendo diferentes.

Uma das formas de promover a compreensão da diferença pelos alunos, é sem sombra de dúvida favorecer as inter-relações entre o grupo, o que significa que é necessário estar atento à comunicação e há possibilidade de esta ocorrer uma vez que, como já referimos, os alunos com DID têm dificuldades na expressão verbal o que faz com que não sejam procurados pelos seus pares.

3- Comunicação e Linguagem

3.1- Definição de Conceitos

Comunicar faz parte do ser humano, é através da comunicação que se expressam sentimentos, se partilham informações e se interage com os outros. A comunicação tem uma enorme importância para a vida da pessoa, pois contribui para a sua autoconfiança e para a sua auto-estima.

De acordo com Sim-Sim (1998:21) comunicação é um:

“processo ativo de troca de informações que envolvem a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”.

Por sua vez Nunes (2001) considera que comunicar é:

“Um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento de outros”

(Nunes, 2001:80).

Se a comunicação é um processo complexo podemos questionar a capacidade da criança em se envolver nesse processo. Franco *et al.* (2003) não o definem como complexo mas sim como

“Um processo interativo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que a decodifica ou compreende”.

(Franco *et al.*, 2003:15)

De acordo com esta definição é possível que as crianças desenvolvam o processo interativo com um receptor que as compreenda de forma a alcançar maior independência e obter um maior controlo sobre o ambiente, estabelecer e criar amizades pois, como aponta Nunes (2001):

“Comunicando a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente”.

(Nunes, 2001:81)

Gouveia *et al.* (2008) consideram a capacidade para comunicar através da linguagem e da fala, uma das realizações mais difíceis no desenvolvimento da criança, sendo essencial para o desenvolvimento pessoal ao longo da vida.

Na realidade a criança tem de adquirir a capacidade de envolver o outro na interação, e adquirir os símbolos que lhe permitam organizar a mensagem pois a linguagem é um conjunto de símbolos organizado por regras tal como a define Sim-Sim (1998:22-23)

(Linguagem) “ (...) trata-se de um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar. Estes símbolos implicam regras de combinação entre eles e representam ideias que se pretendem transmitir, recorrendo a um código socialmente partilhado entre todos”.

De acordo com Franco *et al.* (2003) a aquisição da linguagem oral realiza-se através de um processo interativo (interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos) que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhes são subjacentes, o que vai permitir o desenvolvimento das capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e a capacidade de formular/produzir linguagem (linguagem expressiva).

A linguagem serve para comunicar, mas não se esgota na comunicação, por sua vez, esta não se limita à linguagem verbal usada pelos seres humanos. A

linguagem e comunicação não são termos sinónimos, embora a função principal da linguagem seja a comunicação (Sim-Sim, 1998).

Contudo quer a comunicação quer a linguagem têm como principal objetivo facilitar as relações do indivíduo com o seu meio envolvente.

No processo de comunicação pode-se utilizar, para além da linguagem oral concretizada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado e outros. A seleção individual do modo a usar dependerá do contexto, das necessidades e capacidades do emissor e do receptor e da mensagem que se pretende transmitir. Alguns aspetos podem reforçar ou então distorcer o código linguístico utilizado, tais como os aspetos para-linguísticos, sobretudo a entoação, a ênfase, a acentuação, o ritmo/velocidade, os quais expressam emoções e atitudes que, de certa forma completam a informação linguística. Os processos não linguísticos que igualmente contribuem para o processo comunicativo são os gestos, os movimentos do corpo, o contacto visual e as expressões faciais que poderão adicionar ou restringir algo à mensagem linguística (Franco *et al.*, 2003).

As crianças/adultos com determinadas patologias como a deficiência cognitiva ou motora, o autismo, e outras perturbações da linguagem precisam de uma maneira de comunicar não oral, alternativa ou complementar à fala. As dificuldades de comunicação podem conduzir a consequências graves, uma vez que a comunicação é fundamental na interação social, e é através dela que realizamos aquilo que sentimos e pensamos.

3.2- A comunicação e linguagem da criança com DID

As crianças com DID, como já foi referido anteriormente, apresentam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, que geram dificuldades de comunicação. Para comunicar com estas crianças temos de entrar no seu mundo de objetos e representações.

Cabe aos docentes dominar o conhecimento acerca do desenvolvimento da linguagem para serem capazes de conduzir as crianças com DID de um mundo

concreto, sem referências, para um mundo de representação considerando os distintos níveis de representação e de abstração (Blanco *et al.*, 2005).

Blanco *et al.* (2005) enquadram-se no quadro teórico de Vigotsky no referente à zona de desenvolvimento proximal em que demonstra que o adulto deve mostrar compreender a criança e apresentar um modelo de comportamento, ou seja, responder e comentar tudo o que a criança tenta dizer, dar-lhe pouco mais avançado para que esta evolua.

Bruner (1977) diz que o adulto na interação que estabelece com as crianças deve construir com estas experiências de participações significantes que conduzam a aprendizagens de nomeação. É importante haver contingência de reforço positivo e ampliar a quantidade de oportunidades de comunicação, aumentando as experiências, de formas e de funções comunicativas, e estimular as crianças a comunicar durante as atividades.

Segundo Luckasson *et. al.* (1992) o desenvolvimento da participação e da aprendizagem destas crianças depara-se com barreiras devido a falta de experiências significativas, às dificuldades de comunicação e à reduzida quantidade de interações. Estas barreiras justificam a intervenção do adulto como mediador, (elemento que pode proporcionar experiência), e mediatizador (elemento potenciador da experiência) entre a criança e o seu desempenho (Cruz, 2009).

Adelman (1992) citado por Cruz (op. cit.) refere que para aumentar a manutenção, a generalização e a expansão da aprendizagem é importante:

“ (...) - Aumentar a predisposição e motivação para a aprendizagem; - Manter a motivação intrínseca ao longo do processo de aprendizagem; - Alimentar o tipo de motivação contínua que resulta na atracção e interesse por atividades fora das situações escolares”.

(Cruz, 2009:255)

É necessário o ensino direto de competências principalmente o desenvolvimento de competências de comunicação bem como, a oferta de oportunidades para que as crianças possam interagir com o mundo que as rodeia e assim poderem comunicar, aprender, compreender e tornarem-se compreendidos (Luckasson *et. al.*:1992).

Citando Amaral *et al.* (2004:131) “...não existe um tempo especial para se trabalhar as competências comunicativas, há que aproveitar as oportunidades que existem naturalmente e criar outras inseridas nas atividades que a criança/jovem normalmente desenvolve. Considera-se, portanto, fundamental a intervenção ocorrer em contextos naturais.”

Para além dos contextos o autor aponta como recursos, podem ser utilizados no processo de comunicação com as crianças com DID objetos de referência (por associação a factos quotidianos) desenhos, movimentos corporais, expressão facial e outros. Refere ainda que os movimentos do corpo, o próprio corpo e os objetos utilizados em atividades naturais poderão ser tópicos para uma conversa, na medida em que poderão despertar e captar a atenção da criança.

De acordo com Amaral (1999), Chen (1999), Downing citados por Nunes (2001), para que se realizem interações comunicativas com sucesso é necessário que haja uma identificação de pessoas, objetos e atividades.

Os mesmo autores referem ainda que é essencial criar oportunidades para que a criança o possa fazer, devendo ser-lhe oferecida, também, a oportunidade de realizar escolhas, fazer pedidos de continuação ou de recusa, dar-lhe ajudas e pistas de forma consistente, fazer pausas para que ela possa ter tempo de responder e, proporcionar atividades que sejam diversificadas onde a criança e o adulto se divirtam de forma a manter a atenção conjunta e a sincronia entre ambos.

Luckasson *et al.* (1992), Gouveia *et al.* (2008) e outros especialistas em linguagem e comunicação assinalam que as habilidades linguísticas da criança com DID, não acompanham as outras habilidades cognitivas. Apesar deste atraso, todas as pesquisas apontam para o princípio de normalidade, ou seja, o desenvolvimento da linguagem segue as mesmas sequências e estabelece as mesmas estruturas mentais específicas que as restantes crianças, a diferença é que o desenvolvimento das crianças com DID é mais lento, ficando às vezes incompleto e nem todos os seus componentes avançam ao mesmo ritmo.

Segundo Queiróz (2007) para as crianças com DID torna-se muito difícil fazer generalizações, a memória auditiva é menor a curto prazo, o processamento e

compreensão do que ouvem é mais lento, têm dificuldade em selecionar uma determinada palavra e o pensamento abstrato é limitado.

Por sua vez Gouveia *et al.* (2008) dizem que as crianças com DID, mesmo tendo alguma capacidade a nível da linguagem oral, muitas das vezes desconhecem o seu valor como instrumento de comunicação. Na área da comunicação e linguagem podem apresentar pouca reatividade e iniciativa nas interações, para além disso usam a linguagem de forma estereotipada e desadequada ao contexto. Assim sendo, o nível de comunicação é baixo e a linguagem é pouco utilizada nas suas distintas funções: instrumental (concretizar desejos/ necessidades); reguladora (controlar o comportamento dos outros); interação (participar socialmente); pessoal (expressar opiniões pessoais); imaginativa (fantasiar); heurística (obter informação) e informativa (dar informações).

Segundo os autores para as crianças com DID as funções da linguagem acabam por ser as instrumentais e as reguladoras pois:

“ A linguagem acaba por estar mais orientada para a expressão de desejos (instrumental), para a atuação sobre o meio (reguladora) e mais limitada para todas as outras funções”.

(Gouveia *et al.*, 2008:14)

Uma das atividades que a criança relaciona com a expressão dos seus desejos é interação com as histórias.

3.3- A importância da leitura de histórias na promoção da comunicação

O conto de histórias é um dos momentos preferidas das crianças em idade pré-escolar, elas gostam de ouvir e de inventar as suas próprias histórias, mostrando, por vezes, uma grande imaginação. O educador deve pegar nesses momentos e transformá-los em momentos de aprendizagem.

Pois segundo Ferreira (2005), Carvalho (2011) e Knoche (2013), a leitura de histórias é a melhor forma de ajudar as crianças no seu desenvolvimento, pois as histórias possuem funções terapêuticas.

Ao ouvir histórias a criança pode:

- ✓ Adquirir saberes acerca de valores morais, do mundo, dos outros, assim como de si próprio;
- ✓ Libertar e estimular o imaginário, ajudando em novas descobertas;
- ✓ Desenvolver o raciocínio lógico, articula conhecimentos e aumenta horizontes;
- ✓ Aumentar o vocabulário e a capacidade de comunicação;
- ✓ Desenvolver o período de escuta e compreensão;
- ✓ Ajudar na sua auto estima e na sua criatividade;
- ✓ Aumentar do interesse pela leitura e escrita.

Assim sendo, é de referir que o conto de histórias tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, não só promove a imaginação e criatividade como, também, aumenta o vocabulário e a capacidade de comunicação.

O Plano Nacional de Leitura diz que através da leitura de histórias as crianças podem aprender a dar significado aos livros, ter a oportunidade de falar sobre o que acontece nos livros e dar seguimento ao assunto ou tema da história do livro, assim como interpretar as representações simbólicas transmitidas pelas imagens e pelo texto. As crianças começam a entender que nos livros existem imagens e texto escrito, esse texto pode ser lido e que corresponde à imagem vista.

Por sua vez, Carneiro (2009) refere que os livros e a leitura de histórias oferecem às crianças uma grande oportunidade para começarem a reconhecer letras, a distinguirem o escrito de outras marcas que possam existir na mesma página, aprendem como se seguram os livros, assim como se vira as páginas. Todas estas capacidades adquiridas com a leitura de histórias vão ser muito úteis para a criança quando iniciar a sua vida escolar.

Em suma, a leitura de histórias pode proporcionar grandes momentos de aprendizagem para todas as crianças, com ou sem dificuldades ajudando no seu desenvolvimento.

Como já foi referido anteriormente através do conto de histórias a criança aumenta o período de escuta e de compreensão que vai proporcionar o aumento do vocabulário e da capacidade de comunicar. As histórias podem promover a comunicação uma vez que as crianças têm a oportunidade de falarem sobre o tema da história assim como dar seguimento à história. As representações simbólicas são transmitidas através de imagens e texto, as crianças aprendem a interpreta-las através da leitura de histórias.

O Contar uma história, segundo o Plano Nacional de Leitura, não se resume unicamente a ler alto para o grupo de crianças que apenas escutam, mas sim, contribuir para que no momento de contar uma história todas as crianças, até mesmo as com problemática cognitiva, tenham um papel totalmente participado e compartilhado tanto por elas como pelos adultos, numa interação equilibrada e adequada.

O que acontece muitas vezes durante o conto de histórias é que as crianças com problemática cognitiva ficam como que “estranhas” ao grupo. Ao invés de pensarmos que essas crianças não tomam atenção, nem mostram interesse, podemos questionar a adequação das histórias às suas necessidades. Para que tal não aconteça é importante adaptar o enredo da história para facilitar a sua compreensão, e utilizar diferentes estratégias para captar a atenção das crianças, tornando a sua participação ativa durante e após o conto das histórias, promovendo assim a comunicação e sua inclusão no grupo.

3.4- As histórias animadas para facilitação da compreensão

Como já foi referido anteriormente as histórias são promotoras de diversas competências, mas as crianças com problemática cognitiva ficam prejudicadas se essas histórias não tiverem ao seu nível de capacidades, sendo importante modificar e adaptar os livros de forma a serem manipulados e acessíveis por todas as crianças.

O Plano Nacional de Leitura propõe algumas modificações importantes que vão favorecer a sua utilização por parte das crianças com dificuldades.

Para que o livro seja acessível para todos, este deve ter:

- ✓ As lombadas substituídas por argolas para facilitar o virar das folhas;
- ✓ As páginas engrossadas (podem ser separadas com esponjas) para ajudar na autonomia do virar das folhas;
- ✓ As páginas plastificadas por razões de higiene.

Em relação ao conteúdo do livro o Plano Nacional de Leitura sugere que:

- ✓ O texto complexo seja substituído por frases mais simples de acordo com o nível de linguagem dos alunos;
- ✓ As frases curtas devem repetir-se várias vezes ao longo da história;
- ✓ O vocabulário corresponda aos seus interesses e necessidades, para que a criança se sinta motivada.

Quando as crianças se sentem motivadas, desencadeiam uma natural predisposição para "saber olhar para poder aprender, aprender para saber comunicar" (Rigolet, 1997: 28).

Para Ferreira *et. al.* (1999), o livro adaptado vai funcionar como meio de inclusão das crianças com problemática cognitiva e como facilitador da comunicação funcional, espontânea e independente.

Segundo estes autores para ser um instrumento de comunicação funcional a história adaptada deve inserir-se em contextos naturais e incluir vocabulário relacionado com os interesses e necessidades da criança. Se o objetivo da adaptação do livro for promover a comunicação espontânea da criança, esta deve ter a oportunidade escolher e de ser incentivada a tomar a iniciativa. Já no que se refere à promoção da comunicação independente, os signos existentes na história vão proporcionar um esquema simplificado das categorias verbais e simultaneamente uma expansão da ilustração, facilitando a compreensão da história.

As histórias assim construídas promovem a comunicação e a socialização das crianças com problemática cognitiva, ajudando-as a terem uma participação mais ativa, esta participação torna-se mais proativa se o contar das histórias for acompanhado de estratégias dinamizadoras.

3.4.1- Atividades dinamizadoras de histórias

Como temos vindo a mencionar as crianças com problemática cognitiva apresentam limitações a nível da fala e das competências comunicacionais, não sendo suficiente as atividades de leitura de história em grupo para a promoção da comunicação.

Segundo o Plano Nacional de Leitura é necessário completar as atividades de leitura de histórias com outras atividades suplementares, tais como o acesso a livros que de facto consigam “ler” (entender), pois se forem demasiados difíceis vão diminuir claramente a sua motivação pela leitura.

KING De-Baun (1992, 1993, 1994) citado por o Plano Nacional de Leitura sugere a utilização de materiais de leitura muito simples, e livros adaptados ao nível de linguagem expressiva dessas crianças, de forma a permitir uma aprendizagem baseada na motivação e sucesso.

A atividade de leitura de histórias deve ser considerada a atividade principal do dia da criança. Para tal, é importante criar estratégias específicas que, de acordo com o Plano Nacional de Leitura, passam pela elaboração de diferentes materiais para cada história. Esses materiais devem ser pensados e elaborados de forma a permitir a participação das crianças durante a leitura das histórias, ou noutras atividades suplementares, tais como o recontar, o discutir ou o recriar, recorrendo, quando necessário, a tecnologias de apoio e símbolos gráficos de comunicação.

O Plano Nacional de Leitura sugere algumas estratégias para promover uma maior participação das crianças com problemática cognitiva nos diferentes momentos da leitura de histórias tais como:

- No início:
 - Mostrar a capa do livro e com a criança tentar adivinhar do que tratará o livro.
- Durante a leitura:
 - Usar as imagens ou os acontecimentos e relacioná-los com as experiências próprias da criança, fazendo comentários e perguntas;
 - Fazer perguntas à criança sobre as imagens ou os acontecimentos da história;

- Estimular a criança a “ler”, por ex. parar de ler e esperar que a criança complete ou acabe uma das frases repetitivas;
- Jogar com diferentes sons e vozes conforme os diferentes personagens, durante a leitura da história;
- Chamar a atenção da criança para as imagens ou então apontar para as imagens do livro;
- Adaptar o texto ao nível de desenvolvimento da criança (exemplo: simplificar o texto quando este é muito complicado).
 - Ao terminar a história:
 - É importante dizer que esta terminou;
 - Fazer uma breve revisão da história, perguntar a opinião da criança acerca da história (Ex. o que é que as personagens principais fizeram.);
 - Dar oportunidade à criança de seguidamente rabiscar, desenhar ou escrever sobre a história, quer seja com a ajuda do adulto, quer através do computador.

Na intervenção com crianças com disfunção comunicativa, a seleção e escolha dos livros de histórias é também um factor importante.

King de Baun (1992) sugere dois tipos de histórias:

- “Histórias para Divertir”, as que apresentam bastante conteúdo linguístico, utilizam muito vocabulário e estruturas frásicas mais complexas. Abordam temas muito variados, e por isso o seu grande objetivo é o aumento do conhecimento em geral e o aumento do vocabulário.

São histórias que, em termos educativos, promovem a criatividade e a imaginação.

- “Histórias para aprender”, aquelas com objetivos bem definidos e apresentados segundo características específicas: referem-se a contextos familiares às crianças, os textos são muito simples com frases curtas e repetitivas, com vocabulário de uso comum que favorece a rima e a leitura ritmada. O uso de frases repetitivas promove a antecipação dos acontecimentos da história, facilitando a participação ativa das

crianças. Por sua vez as imagens e o tipo gráfico usados também devem ser simples e com pouca informação.

Para as diversas atividades, principalmente as relacionadas com a leitura e a escrita, a história vai servir como centro facilitador.

Este tipo de histórias tem como principal objetivo educativo desenvolver a linguagem, possibilitando aos seus leitores desenvolver competências a nível da comunicação/interação.

Os autores acima mencionados realçam a importância da participação ativa e da criança com problemática cognitiva durante o conto de histórias, para que as suas competências a nível da comunicação se desenvolvam. Para isso, embora necessário, não é suficiente a adaptação das histórias. É importante recorrer a estratégias de animação de histórias, uma dessas estratégias pode ser a utilização de fantoches.

4- A importância do fantoche no desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização

4.1- O fantoche como recurso para contar histórias

É indiscutível a importância do papel do adulto (principalmente se for educador) no conto das histórias, pois é ele que prepara e organiza o “mundo de fantasia” em que as personagens vão atuar.

Contar histórias com fantoches é uma forma de criar vínculos afetivos com as crianças, transferindo conhecimentos e valores (Porto:2009). De acordo com Carvalho (2011), o recurso a fantoches para contar histórias ajuda na concentração da atenção das crianças, facilita a passagem de mensagens de virtudes, assim como mensagens de formação de personalidade e de carácter que as crianças levarão para a vida adulta, pois o fantoche é visto como a figura que concretiza essa mensagem. Com base nesta referência, e uma vez que a mobilização da atenção é uma das maiores dificuldades apresentadas pelas crianças com problemática cognitiva, podemos

pensar que a utilização de fantoches no conto da história vai captar a sua atenção, tornando-se assim um veículo de aprendizagem.

Amaral (2002) reforça a importância da utilização de fantoches, referindo que contar histórias utilizando os fantoches ajuda o educador a perceber os traços da personalidade da criança, o seu comportamento individual e em grupo, traçado assim o seu desenvolvimento, o que vai permitir ao educador um melhor direcionamento para aplicação do seu trabalho pedagógico. Para o autor todos os jogos de dramatização e faz de conta, auxiliam a criança a construir a sua identidade e experimentar diversas sensações e emoções.

Podemos então afirmar que o fantoche é um excelente auxiliar na tarefa de contar histórias, envolve as crianças de forma mágica e lúdica, nas suas mãos o fantoche deixa de ser um boneco e trona-se alguém com vida, tem um papel e uma identidade. Como refere Santos (2006), torna-se uma personagem real e concreta, capaz de expressar emoções e sentimentos através dos gestos e da voz de quem o manipula.

Pode-se dizer que a utilização dos fantoches como recurso para contar histórias tem um papel importante no desenvolvimento da criança, ajuda-a a concentrar-se e a expressar os seus sentimentos.

4.2- O fantoche como recurso para o desenvolvimento da expressão, comunicação e socialização

Com o fantoche é possível comungar o imaginário com a criança. A criança através do fantoche consegue recontar a história e até pode dar respostas sobre a história.

Segundo Leenhardt (1974) os jogos espontâneos com fantoches são um dos principais elementos de expressão e comunicação, e devem ser introduzidos na idade do jardim-de-infância.

Também para Santos (2006) e Rolo (2006) o fantoche é um objeto expressivo com função social uma vez que vai ajudar a criança a desenvolver o seu

campo social, pois as atividades com fantoches são geralmente desenvolvidas em grupo e proporcionam a interação como os seus pares.

Para Santos (op. cit.) fantoche é também um ser de comunicação, a oralidade de quem o manipula, pode ser o educador ou a criança, é responsável pela expressão de valores, sentimentos, emoções e criatividade.

De acordo com Rolo (op. cit.) e Santos (op. cit.) quando a criança manipula o fantoche, fá-lo com intenção comunicativa, dá-lhe vida. Assim sendo, o fantoche promove as relações com o mundo interno, externo e com o outro, pelo que possui um valor pedagógico, criativo e terapêutico.

Pode dizer-se que o fantoche pode promover o desenvolvimento da comunicação e socialização das crianças.

O fantoche segundo Rolo (op. cit.) fortalece a auto-estima e a autoconfiança da criança, ajudando-a a sentir-se mais segura, otimista e confiante. A exploração do fantoche torna a criança mais segura para interagir como os outros.

No mesmo sentido encontram-se os estudos de Costa e Guimarães (1986) pois mostram que a criança ao brincar com o fantoche vai desenvolver a socialização, a expressão e a comunicação, através da libertação das relações emotivas que a projeção pelo fantoche permite.

Leenhardt (1997) também menciona que a criança liberta e exprime o que sente no seu interior, sem receio de ser julgada pelos outros, pois fica tranquila porque acredita que tudo o que transfere para o fantoche é vivido por este suporte.

O fantoche, ao favorecer a desinibição, vai ajudar a criança a desenvolver o seu campo social, pois permite que a criança aperfeiçoe algumas competências tais como: a linguagem, e o ajustamento socio-emocional.

Podemos então considerar que através do fantoche a criança desenvolve a expressão e comunicação uma vez ao manipula-lo e dar-lhe vida, expressa valores, sentimentos, emoções e criatividade, ou seja liberta e exprime o que sente no seu interior, desenvolve competências a nível da linguagem, da precisão do gesto, da atividade manual e do sentido artístico. A utilização do

fantoches vai permitir assim, que a criança fortaleça a auto-estima e a autoconfiança, sentindo-se mais segura, otimista e confiante.

Esta observação é suportada também por documentos da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (s/d) quando afirma que através do fantoche pode-se ultrapassar uma timidez que dificulta a comunicação; a criança pode exprimir sentimentos antes difíceis de exprimir, pois o fantoche passa a ser o foco da atenção, em vez da criança que o manipula. A criança fala através dele, fala com ele por vezes pode atribuir-lhe papéis que nada têm a ver com a sua caracterização. A manipulação de fantoches vai estimular o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se para além de:

“ (...) ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a percepção da relação entre causa e efeito, a percepção do BEM e do MAL(...)”

(Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, 2006: p.56).

Como o gosto e o interesse das crianças com problemáticas cognitivas por histórias é semelhante ao das ditas crianças normais, pensa-se que tudo o que foi apresentado tendo como centro a criança em geral se aplica à criança com DID. Para além disso grande parte das atividades com fantoches são desenvolvidas em grupo logo, as crianças têm possibilidade de interagirem como os seus pares desenvolvendo a socialização, assumindo o fantoche o papel de catalisador da socialização, da expressão e da comunicação.

Capítulo II - Enquadramento Empírico

1- Problemática e sua contextualização

Apercebemo-nos que, frequentemente, as crianças com problemática cognitiva, não desfrutam de simples atividades promotoras de comunicação e de inclusão. A reduzida, ou total ausência de tal experiência, deixa-as em desvantagem relativamente às restantes crianças sem qualquer problemática cognitiva, comprometendo, sem dúvida, o desenvolvimento das suas competências de comunicação e de socialização.

Luckasson *et al.* (1992) fazem referência à importância do ensino direto de competências de comunicação a crianças com problemática cognitiva, bem como, à oferta de oportunidades de contacto com contextos diversificados, para que estas possam compreender e tornarem-se compreendidas, interagindo assim com o mundo que as rodeia.

Uma das estratégias defendida por diferentes autores é o recurso à narrativa.

Espírito Santo (2000) defende que histórias bem construídas são instrumentos facilitadores da expressão quer para crianças normais quer para crianças com problemas severos de comunicação.

Estas histórias baseiam-se em características específicas: contextos familiares às crianças; textos muito simples mas que apresentem o desenrolar de um acontecimento, ou incidente, gerador de desequilíbrio entre os componentes da história; frases curtas com vocabulário de uso comum que favoreça as rimas e a leitura ritmada.

Assim sendo, podemos afirmar que a elaboração dos diferentes materiais para cada história, deve ser pensada de forma a permitir a participação ativa das crianças durante a leitura da história, pois as crianças com DID devem ter acesso a livros que consigam “ler”/entender, mas para isso estes devem ser adaptados ao nível de linguagem expressiva das crianças, de maneira a motivá-las.

Na primeira parte deste trabalho também se mostrou a importância da animação da história pelo narrador e o recuso ao fantoche para que a criança mais facilmente compreenda a mensagem.

Em grande parte dos Jardins de Infância não é usual o recurso a histórias animadas, utilizando-se a narração das histórias de igual forma para todas as crianças sem ter em conta a sua idade e as suas competências.

No presente estudo pretende-se analisar **até que ponto a leitura animada de histórias promove o desenvolvimento da comunicação em crianças com problemática cognitiva severa com os seus pares, numa sala de Jardim-de-Infância, valorizando-se assim a inclusão.**

2- Questão e objetivos da investigação

Como acabámos de referir a questão de partida deste estudo é:

- Até que ponto a leitura de histórias animadas promove o desenvolvimento da comunicação em crianças com problemática cognitiva com os seus pares numa sala de Jardim-de-Infância, potenciando assim a inclusão?

Desta questão emerge o seguinte objetivo geral:

Analisar a importância das histórias animadas, quer como facilitador da comunicação de crianças com problemática cognitiva em contexto de Jardim-de-Infância quer como facilitador da sua inclusão.

Deste objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Promover a comunicação nas crianças com DID através da animação de histórias.
- ✓ Promover a inclusão através da animação de histórias.
- ✓ Fomentar a participação ativa das crianças com problemática cognitiva no reconto das histórias.

3- Participantes

Este estudo contou com a população de uma sala de 4 anos onde estão incluídas duas crianças com problemática cognitiva. Para se manter o anonimato, as crianças do estudo são identificadas através das letras do

alfabeto, ou seja, a cada letra corresponde uma criança. Como participantes contámos, igualmente, com a educadora de infância da sala e duas educadoras da intervenção precoce, para além dos pais das crianças da sala.

Caraterização dos participantes

Os Técnicos

Como mencionámos, os técnicos participantes são a educadora de infância da sala e as duas educadoras da intervenção precoce.

A educadora de infância da sala das crianças em estudo é licenciada em educação de infância, com vinte e seis anos de serviço. Está com doze elementos do grupo e com as duas crianças A e B há cerca de dois anos, e com os restantes sete elementos do grupo há cerca de quatro anos.

A educadora da intervenção precoce da criança A tem como formação base o bacharelato em educação de infância e um curso de formação em educação especial no domínio cognitivo e motor. Tem vinte anos de serviço como educadora e há quatro anos que está na intervenção precoce. Trabalha com esta criança há cerca de dois anos.

Relativamente à educadora da intervenção precoce da criança B tem como formação base a licenciada em educação de infância e um curso de formação em educação especial no domínio cognitivo e motor, exerce a profissão de educadora há dezassete anos, e está na intervenção precoce há cerca de um mês. Apenas realizou quatro sessões com a criança B.

As Crianças da Sala dos 4 anos

A população onde foi desenvolvido o estudo é constituída por vinte e uma crianças dos quatro aos cinco anos de idade, em que oito são do género feminino e treze do género masculino. No entanto, o estudo centra-se sobretudo em duas crianças que apresentam problemática cognitiva. Através das observações feitas ao grupo, da entrevista realizada à educadora de

infância e das conversas informais com a mesma, é possível referir que o grupo de crianças é bastante dinâmico, sociável, com muito espírito crítico e imaginação. É um grupo de crianças muito enérgicas, que gostam muito de falar o que gera, por vezes, muito barulho na sala.

A nível social, gostam de brincar com os colegas, são muito críticos mas reagem mal quando criticados. Têm dificuldades em pôr-se no lugar do outro, tornando-se, por vezes, agressivas por não conseguirem projetar os resultados das suas atitudes. A nível da linguagem, continuam a melhorar tanto a nível da articulação das palavras como no aumento do vocabulário, utilizem frases mais completas, adoram inventar palavras, cantar canções e rimas, gostam de conversar, contar e ouvir histórias.

As Crianças com DID

As duas crianças em que incidimos mais o nosso estudo são do género masculino, e ambas têm quatro anos de idade.

A criança A apresenta problemas a nível cognitivo e começou a beneficiar da intervenção precoce desde os dois anos de idade. Ao iniciar a frequência do pré-escolar aos três anos de idade, continuou a beneficiar uma vez por semana de apoio da intervenção precoce pela mesma educadora da intervenção precoce (IP). Atualmente, tem uma sessão de Terapia da Fala, uma vez por semana e frequenta sessões particulares de psicomotricidade que se realizam na instituição. Esta criança apresenta um défice nas competências em todas as áreas do desenvolvimento, tendo em conta o esperado para a sua idade cronológica, para além de dificuldades a nível da atenção/concentração. No que se refere à participação podemos dizer que tem dificuldades a nível da linguagem, (com um vocabulário muito reduzido). É uma criança meiga e simpática, aceita e procura o afeto das pessoas com quem interage diariamente. Quando as situações são do seu agrado reage com alegria, risos, dança e bate palmas. Quando é contrariado, faz birras, chora, grita, deita-se no chão, diz “não” e abana a cabeça.

Participa em todas as atividades desenvolvidas na sala previstas para o grande grupo, gosta de histórias, principalmente histórias tradicionais, com animais, de

músicas e canções mas necessita de apoio próximo para se manter participativa e não se ausentar completamente da atividade, sem apoio levanta-se e desarruma os materiais. É uma criança que depende do adulto para realizar tarefas do quotidiano (comer, beber e ir à casa de banho).

A criança B apresenta problemas a nível cognitivo e começou a beneficiar aos dois anos de idade da intervenção precoce. Ao ingressar no pré-escolar continuou a beneficiar uma vez por semana de apoio da intervenção precoce por uma educadora da IP. Actualmente tem uma sessão de Terapia da Fala, uma vez por semana.

Esta criança apresenta um nítido atraso no desenvolvimento global, assim como alterações nas funções e estrutura do corpo, manifesta também dificuldades a nível da atenção/concentração. No que se refere à comunicação, manifesta graves problemas de comunicação com fala muito reduzida ou ausente a maior parte das vezes (apenas faz algumas vocalizações repetindo palavras como “mamã”, “água”, “bola”, “olá” e “ai-ai” que, por vezes, são difíceis de compreender), expressa os seus sentimentos através de expressões faciais, e em diversas situações utiliza gestos (quando quer alguma coisa aponta com o dedo, quando não quer afasta os objetos, por vezes atira-os para o chão). É uma criança muito fechada, está sempre no seu mundo, não interagindo com as outras crianças. Gosta muito de música, canções e histórias tradicionais.

4- Descrição do Procedimento Metodológico

4.1- Modelo de investigação

Como nos propusemos a seleccionar uma história, adaptar a sua mensagem e animá-la, considerámos que o modelo de investigação que mais se adequava à nossa questão de partida e aos objetivos a que nos propusemos alcançar era o da investigação/ação. Este tipo de investigação permite observar e questionar a realidade educativa, assim como obter um conhecimento mais rigoroso acerca do contexto no qual se irá dar a intervenção.

A Investigação/Ação, segundo Sousa e Baptista (2011), é uma metodologia de investigação orientada para melhorar a prática nos diversos campos de ação, mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, que permite ainda a participação de todos os agentes envolvidos.

Pode-se dizer que é um método dinâmico e um ciclo de análise e reconceptualização do problema ao planear a intervenção, implementar o plano e avaliar a eficácia da intervenção.

O acima exposto mostra que o recurso a esta metodologia permitia-nos avaliar a forma como se apresentava a mensagem, o impacto do contexto na atenção das crianças e também se o nosso exemplo era seguido por outros atores (educadoras e pais). Podemos dizer que se recorreu a uma investigação para a ação, pois o nosso grande objetivo não incidia na mudança da nossa prática mas sim, que a análise da nossa prática contribuísse para a mudança de práticas educativas.

4.2- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Sendo uma investigação qualitativa, as técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a observação, a análise documental e a entrevista.

Observação

De acordo com Sousa e Baptista (2011:88) a observação

“é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local da recolha desses mesmos dados, e pode usar métodos categorias, descritivos ou narrativos”.

Para esta investigação o mais adequado foi o método categorial.

De acordo com Sousa e Baptista (2011) neste método a observação é pré-definida, utilizando-se grelhas de observação com categorias já inseridas, onde são refletidas as atitudes e os comportamentos observados pelo investigador.

Para o registo dos dados da observação recorreu-se ao registo fotográfico dos elementos a observar durante as sessões de conto das histórias. Para tal foi pedido aos pais das duas crianças uma autorização para recolha de imagens

(Apêndice I). Recorreu-se também as grelhas de registo da observação (Apêndice II e III).

Estas observações tiveram como objetivo analisar o comportamento das crianças em estudo durante as sessões de conto de histórias, de forma a verificar os avanços em termos de comunicação. A grelha constituída para o registo dos dados teve em conta aspetos do comportamento considerados relevantes para o desenvolvimento da comunicação mencionados no ponto três deste trabalho sobre a comunicação e a linguagem. Nesse ponto referimos que Sim-Sim (1998) e Franco *et al.* (2003) consideram de extrema relevância para o desenvolvimento da comunicação que a criança adquira as seguintes competências: preste atenção ao outro, compreenda a mensagem e responda a questões; e questione o outro. Desta forma os campos da grelha de observação contemplam:

- A atenção das crianças durante as sessões (respeitante à forma como as crianças seguem a dinâmica das histórias);
- O seu comportamento ao ouvir a história e durante a sua exploração (identificação de manifestações revelados pelas crianças ao ouvirem as histórias);
- A forma como solicita a atenção da investigadora – registo de manifestações proto imperativas¹ na direção da investigadora durante as sessões do conto das histórias;
- A forma como responde às perguntas feitas pela investigadora - respeitante ao modo como as crianças comunicam (apontar com o olhar, gestos afirmativos, sons) as respostas às perguntas da investigadora);
- A exploração da história- referente ao desempenho das crianças durante a exploração das histórias designadamente, respeito pelos turnos de comunicação dos colegas, interação com os colegas acerca de situações da história, exploração dos materiais, aceitação da exploração de matérias pelos outros.

¹ Protoimperativo – comportamentos pré-linguísticos em que por gestos e/ou sons a criança exige algo do adulto.

Cada um destes campos foi por sua vez subdividido em indicadores para facilitar a leitura dos comportamentos:

- **Atenção:** Foca atenção nos materiais; estabelece contacto visual com a investigadora; sorri e tem expressão de agrado; fica muito atento.
- **Comportamento ao ouvir a história:** Sorri em resposta à dinâmica da história; vocaliza; antecipa acontecimentos da história; repete algumas palavras da história; realiza movimentos corporais como resposta; manifesta desinteresse.
- **Forma de solicitar a atenção do contador da história:** Com o olhar; com gestos; vocalizações; pela expressão de uma sílaba com significado de palavra; com palavras.
- **Forma como responde às perguntas feitas pela investigadora:** Com o apontar do olhar; com movimento da cabeça (negação ou afirmação); com vocalizações; com o apontar do dedo; pela expressão de uma sílaba com significado de palavra; com palavras.
- **Exploração da história-** manipula os materiais da história; utiliza os materiais da história; tenta recontar a história; utiliza os materiais para desenhar sobre a história.

O preenchimento desta grelha, assim como a recolha fotográfica contou com a ajuda da educadora de infância da sala e das educadoras da intervenção precoce, uma vez que era a investigadora quem estava a contar a história. Essa ajuda estendeu-se ao esclarecimento de dúvidas sobre os comportamentos apresentados do que resultou uma maior precisão dos dados recolhidos.

Análise documental

No início desta intervenção tentou analisar-se os documentos referentes ao processo de intervenção educativa dos dois alunos com problemática cognitiva severa, mas não foram facultados quaisquer dados.

Como os dois alunos são acompanhados pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce e se sabe que quando tal acontece a Intervenção com a criança e sua família é definida num Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), esperávamos poder consultar esse PIIP uma vez que é simultaneamente um documento que permite organizar toda a informação recolhida, registar todos os aspetos da intervenção bem como o processo que conduz à sua implementação.

Ficamos surpreendidos por a educadora da sala não conhecer o PIIP nem ter traçado em conjunto com a educadora da IP qualquer programa educativo. O que nos foi dito é que a educadora da IP traz fichas de “apoio” para a educadora executar na sala “de forma avulsa”. Não há, portanto, qualquer ponte entre o plano individual do aluno e o programa educativo da sala.

Registo fotográfico

Como foi referido na primeira parte deste trabalho as crianças com DID severa apresentam comportamentos estereotipados e muitas vezes pouco adequados ao contexto. Por sua vez também utilizam com forma de comunicação o apontar quer com o olhar quer com os gestos. Para uma maior clarificação dos comportamentos utilizou-se registo fotográfico.

Entrevista

Segundo Sousa e Baptista (2011:79)

“ a entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetos da recolha de informação”.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas, com um guião de questões pré-definidas, que foram orientadas de maneira flexível, de acordo

com o evoluir da entrevista. A entrevista do tipo semi-estruturada segundo Sousa e Baptista (2011) dá liberdade ao entrevistado, e tem a vantagem deste falar dos assuntos que se pretende com maior liberdade e rigor.

As entrevistas, deste estudo, foram realizadas à educadora de infância da sala (Apêndice IV) e às educadoras da IP (Apêndice V).

A entrevista dirigida à educadora da sala é constituída por 3 blocos. O primeiro bloco é referente a dados do percurso profissional. No segundo bloco pretende-se obter informação sobre as estratégias utilizadas pela educadora para contar histórias, assim como o modo como estas são apresentadas e exploradas com o grupo de crianças. Pretende-se também aferir se as histórias apresentadas são animadas ou se lê o livro. Com o terceiro bloco pretende-se obter informação sobre a caracterização do grupo de crianças, a forma como estas comunicam, assim como os seus gostos e interesses, com o intuito das histórias a adaptar estejam concordantes com os gostos e interesses das crianças e de terem em conta o seu desenvolvimento e a sua forma de comunicação. Para finalizar a entrevista é dada a oportunidade à educadora de acrescentar mais alguma informação que considere importante referir.

Por sua vez, a entrevista dirigida às educadoras da IP é constituída por 3 blocos. O primeiro bloco é referente a dados do percurso profissional. Com o segundo bloco, pretende-se obter informação sobre o desenvolvimento das crianças com problemática cognitiva, os seus gostos e interesses, a fim de completar os dados fornecidos pela educadora de infância da sala. No terceiro bloco pretende-se obter informação sobre a família e o papel que esta tem no processo educativo da criança, assim como o tipo de intervenção que é feito com as crianças com problemática cognitiva. A última questão tem como objetivo finalizar a entrevista e recolher mais alguma informação que a educadora considere importante referir.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dez pais das crianças da sala, em que dois desses pais são os das crianças com problemática cognitiva, os restantes oito foram de escolha aleatória.

O guião desta entrevista (apêndice VI) foi uma adaptação ao estudo da entrevista HOME - Inventory for Families of Preschoolers (3-6). A entrevista é

constituída por nove questões, com as quais se pretende avaliar a estimulação da aprendizagem, a estimulação da linguagem, a estimulação académica e a variedade de experiências proporcionadas pelos pais. Através das respostas dadas e das observações do comportamento dos pais durante a entrevista, fomos preencher o inventário (apêndice VII) com um sinal mais (+) ou um sinal menos (-) nos espaços á frente de cada item.

5- Procedimentos

Recolha de informação

Quase simultaneamente à leitura e registo da bibliografia disponível sobre a problemática em estudo foi feita uma visita à sala onde se realizou o estudo, com o objetivo de conhecer o grupo de crianças e observar o comportamento desse mesmo grupo, durante uma sessão de conto de uma história. Com esta observação podemos constatar que a criança A estava constantemente a levantar-se, necessitando estar no colo da auxiliar da sala para se manter sentada, não mostrou qualquer interesse pela história, passou a maior parte do tempo a olhar e a sorrir para a investigadora. A criança B manteve-se sentada no tapete, por vezes olhava na direção da educadora, difícil de perceber se estava a olhar para a educadora ou para o livro, revelou desatenção pois esteve a maior parte do tempo a mexer nos ténis. Em relação aos restantes elemento do grupo estavam um pouco agitados e barulhentos.

Seguidamente foram pedidos as autorizações para a recolha de imagens e colaboração aos pais das crianças com DID (apêndice I).

Após a obtenção das autorizações procedeu-se a uma entrevista à educadora de infância da sala, posteriormente realizou-se também uma entrevista às educadoras da IP, com o objetivo recolher informação acerca da caraterização das crianças em estudo, da forma como comunicam, assim como saber os seus gostos e interesses.

Seguidamente, após a obtenção da informação das entrevistas foi feita a seleção das histórias a trabalhar com o grupo de crianças, assim como a escolha dos recursos a utilizar para animar essas histórias.

Ação - Seleção e formas de apresentação das histórias

Segundo o que é referido no enquadramento teórico, as histórias devem-se inserir em contextos naturais e incluir vocabulário relacionado com os interesses e necessidades da criança. As entrevistas realizadas às técnicas foram uma grande ajuda na seleção e adaptação das histórias, pois ficamos a saber que as crianças gostam de histórias tradicionais, com animais e com canções.

Neste âmbito, a história selecionada para a realização da primeira sessão foi “Atirei o pau ao gato”, visto que as crianças deste estudo gostam de músicas e de histórias com canções. A história e a música já são conhecidas das crianças o que vai facilitar a sua participação e interesse. Trata-se de uma história baseada numa canção popular, o texto da história foi adaptado tendo em conta a letra da canção, utilizando-se um texto simples, com frases curtas.

A estratégia utilizada para contar a história da primeira sessão foi a utilização de um avental com fantoches de mão (apêndice VIII- foto n.º 1, 2), no final da história cantou-se a canção utilizando os fantoches. Na sessão seguinte foi contada a mesma história com o mesmo texto, mas utilizou-se o livro da história (apêndice VIII- foto n.º 7) como recurso.

Na terceira sessão a história escolhida foi “O capuchinho Vermelho”, é uma história tradicional, que segundo a educadora são histórias do gosto das crianças. A história está associada a uma canção conhecida pelas crianças que será cantada no início e no final da história, nesta sessão utilizou-se o livro (apêndice VIII- foto n.º 8) como recurso para contar a história. A história foi adaptada com texto simples e frases curtas. Na quarta sessão foi contada a mesma história da mesma forma mas como recurso utilizou-se o avental e os fantoches de mão alusivos à história (apêndice VIII- foto n.º 3, 4).

A estratégia de se utilizar primeiro o livro e depois o fantoche deveu-se ao facto de nós querermos saber qual dos dois recursos se tornava mais motivante. Alternou-se os suportes de apresentação da história por se temer que o conhecimento prévio da história interferisse na reação à sua apresentação.

Na quinta sessão escolheu-se a história “Os três porquinhos”, que é uma história tradicional associada a uma canção, esta foi cantada ao longo da história. O texto foi adaptado de forma simples, com frases curtas em que algumas se repetiam, nomeadamente, “Abre a porta, senão a casa cai”, “O lobo soprou, soprou, soprou”. Nesta sessão utilizou-se o avental e os fantoches (apêndice VIII- foto n.º 5, 6) como estratégia para contar a história. Na sexta e última sessão foi contada a mesma história, utilizando o livro (apêndice VIII- foto n.º 9) como estratégia.

Estas histórias foram escolhidas por estarem associadas a canções, com personagens que se repetem, assim os fantoches podiam transitar de uma história para a outra, havendo uma ligação. Da história do “atirei o pau ao gato”, sai a Dona chica que passou a ser a Avó Chica e tem como neta o capuchinho vermelho, da história do capuchinho vermelho saiu o lobo que deixou de comer biscoitos por ter apanhado um grande susto e passou a querer comer os porquinhos. O cenário do avental ia-se modificando de acordo com a história, todas as imagens eram fixadas no avental com velcro, assim as crianças tinham a oportunidade de ver alterar o cenário. As histórias partiram sempre de dentro de um caixa para criar surpresa.

Contexto e dinamização da história

O local da leitura das histórias foi a sala de atividades da instituição que as crianças frequentam, mais propriamente num cantinho com um tapete onde a educadora habitualmente conta as histórias. Trata-se de um local conhecido das crianças, confortável, com iluminação natural e boas condições acústicas, longe de estímulos distrativos. Estavam presentes o grupo de crianças, a investigadora, a educadora da sala, a auxiliar de ação educativa e em algumas sessões estiveram presentes as educadoras da intervenção precoce.

Cada sessão do conto da história teve a duração de 10/15 minutos, incluindo o reconto da história e as perguntas sobre a mesma, posteriormente as crianças com DID tiveram a oportunidade de explorar os materiais das histórias, podendo elas próprias recontar a história e responder a perguntas feitas pela investigadora, assim como a oportunidade de escrever/desenhar sobre a história.

Para alcançar os objetivos propostos foi fundamental preparar muito bem cada uma das sessões, ou seja preparar antecipadamente a planificação do desenrolar de cada sessão, assim como os materiais a utilizar.

Como dissemos procedeu-se à leitura animada de três histórias ao longo de seis sessões, cada história foi contada duas vezes em semanas seguidas. As sessões foram realizadas uma vez por semana, o que equivale a um período de observação de seis semanas.

A recolha de dados ocorreu em todas as sessões através do preenchimento das grelhas de observação e do registo fotográfico.

As histórias foram animadas pela investigadora, na semana que se repetia a história, esta era contada sempre da mesma maneira, apenas com a utilização de recursos diferentes, uma vez com fantoche e a outra com o livro da história.

Capítulo III – Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados

1- Apresentação dos Dados

De acordo com Fortin, (1999)

“O investigador analisa o conjunto dos resultados e interpreta-os (...), tendo em conta o facto de que visa ou a descrição de um fenómeno ou a exploração e a verificação de relações entre os fenómenos, ou ainda, a verificação de hipóteses causais.”

(Fortin, 1999:331)

Para facilitar a interpretação dos dados, estes serão apresentados em quadros que integram os dados obtidos após a análise de conteúdo aos registos das entrevistas (às educadoras e pais) e das observações realizadas durante as sessões de conto de histórias (histórias contadas com suporte de livro e histórias contadas usando os fantoches como recurso).

Oliveira (2008) considera que a análise de conteúdo permite a exploração do material analisado a partir da visualização de diversos elementos implícitos no texto e conduz a resultados distintos no que concerne à compreensão da mensagem.

Para Bardin (1977) o desenvolvimento desta técnica pressupõe três etapas:

- 1ª Etapa - pré-análise: Fase em que se define o corpo da análise, em que se formulam as hipóteses e traçam os objetivos e por fim elaboram-se os indicadores que suportam a interpretação final;
- 2ª Etapa - Exploração do material: nesta etapa os dados brutos transformam-se em dados sistematizados e agrupados em unidades, as quais resultam numa descrição exata das características importantes ao conteúdo implícito no texto;
- 3ª Etapa - Tratamentos dos resultados, inferência e interpretação: é nesta fase final que se organizam todas as informações fornecidas pela análise,

através da análise fatorial a qual permite a apresentação de diagramas, figuras etc.

Para o processo da análise de conteúdo seguimos, de uma forma geral, as etapas do autor Bardin organizando as unidades de registo em categorias e subcategorias de acordo com a interpretação da mensagem.

No que concerne à análise das entrevistas realizadas aos pais procedeu-se à análise ao seu conteúdo ficando só pela primeira fase do método de Bardin.

1.1 - Entrevistas

Como já referimos anteriormente, as entrevistas a educadora da sala e às educadoras da IP surgiram da necessidade de conhecer as características, a forma de comunicação assim como os gostos e interesses da criança A e da criança B. As entrevistas aos pais surgiram da necessidade de avaliar a estimulação da aprendizagem, da linguagem, académica e a variedade de experiências que os pais proporcionam aos seus filhos.

Começamos por analisar as entrevistas efetuados às educadoras e posteriormente a análise das entrevistas aos pais.

Os dados que a seguir se apresentam dizem por tanto respeito à comparação dos dados observados na análise de conteúdo das entrevistas.

1.1.1- Entrevistas às educadoras

Como o nosso estudo incide mais na comunicação e interação entre crianças, os quadros que se segue dizem respeito à caracterização dos dados conjuntos da análise de conteúdo aos registos das entrevistas da educadora da sala e das educadoras da IP que se encontra em apêndice (apêndice IX).

A educadora da sala é representada pela sigla E1, a educadora da IP da criança A é representada pela sigla E2 e a educadora da IP da criança B é representada pela sigla E3.

Para a nossa intervenção era importante conhecer a opinião das educadoras sobre o tipo de comunicação das crianças e o seu desenvolvimento na área da linguagem.

Do que podemos analisar a partir dos dados das entrevistas deduz-se que a criança A utiliza mais a expressão verbal para comunicar enquanto a criança B usa mais os gestos.

Quadro 1- Apresentação dos dados referentes ao entendimento das educadoras sobre a Comunicação e linguagem da criança A e B

Subcategoria	Verbal		Gestual	
Crianças	Criança A		Criança B	
Participantes	E1	E2	E1	E3
Frequência	1	3	2	4

No que concerne a outro indicador relevante para o nosso estudo - **interesses e gostos**- de acordo com o quadro 2 relativo aos dados sobre os interesses e gostos da criança A e da criança B podemos afirmar que ambas gostam de histórias e de música.

A educadora E1 diz que ambas as crianças A e B “ (...) *gostam de histórias embora seja difícil captar a sua atenção (...)* ”, enquanto a educadora E3 apenas faz referencia que a criança B “(...) *gosta de histórias*”, a educadora E2 refere que a criança A gosta de (...) *histórias com animais e carros*”.

As educadoras E1 e E2 fazem referência qua a criança A gosta de atividades com música, assim como as educadoras E1 e E3 referem qua a criança B também gosta de atividades com música, a educadora E1 Acrescenta que ambas gostam de “(...) *cantar e dançar*” (apêndice IX).

Quadro 2- Apresentação dos dados referentes aos interesses e gostos da criança A e B

Subcategoria	Histórias				Música			
Crianças	Criança A		Criança B		Criança A		Criança B	
Participantes	E1	E2	E1	E3	E1	E2	E1	E3
Frequência	4	1	4	1	2	1	2	1

Em suma, de acordo com os dados analisados podemos afirmar que não existe um trabalho de equipa, pois pela análise do quadro podemos verificar que o número de unidades de registo da educadora da sala é maior que as unidades de registo das educadoras de apoio, o que nos indica um maior conhecimento por parte da educadora da sala, o que reforça o que foi exposto no ponto anteriormente referente à análise documental do estudo empírico.

Uma vez que se pretendia **conhecer a importância da animação de história** para o desenvolvimento da comunicação julgou-se pertinente conhecer qual o grau de representação das histórias no **processo educativo da criança A e da Criança B**.

Em relação ao processo educativo traçado pela educadora da IP da criança A e da educadora da IP da criança B como podemos verificar na análise de conteúdo das entrevistas (apêndice IX) ambas não utilizam um modelo específico no processo educativo. A educadora E2 diz que “(...) *plano de intervenção é elaborado em conjunto com a família*”, “(...) *tendo em conta as competências/interesses da criança*”. A educadora E3 diz que utiliza o modelo “(...) *centrado na família e na criança*”.

No que diz respeito à participação da família no processo educativo, ambas afirma que a família é participativa. A educadora E1 diz que a família “(...) *está sempre disponível para realizar tarefas no domicílio*”, e a educadora E3 diz que com a família “ (...) *partilhamos experiências que levam à evolução da criança*”. (apêndice IX)

Como as educadoras da IP estão mais em contacto com a família, tentamos verificar se tinham conhecimento das histórias serem referidas pelas famílias, ao que a educadora E2 da criança A respondeu que “ (...) *as histórias são referidas como meio de desenvolver competências nos momentos do banho e antes de dormir*”. A educadora E3 da criança B não tem qualquer referência sobre o conto de história.

A educadora da sala refere, na primeira entrevista (apêndice X), que as histórias são de grande importância para o desenvolvimento da criança, usadas como ferramenta pedagógica. Em relação ao contributo das histórias, referente

à primeira entrevista na opinião da educadora as histórias podem ajudar no desenvolvimento *da (...) imaginação (...), (...) a concentração (...), (...) o gosto pela leitura (...), (...) o sentido crítico e autocrítico*, refere ainda que através das histórias as criança *(...) vivenciam diversas situações emocionais*.

No que concerne à apresentação das histórias, mais propriamente aos materiais que utiliza para as apresentar, a educadora na primeira entrevista (apêndice X) refere que utiliza muitas vezes os livros, mas de vez em quando utiliza *(...) imagens (...), (...) PowerPoint (...)* e *(...) a expressão corporal e facial*. Quanto ao texto das histórias a educadora na primeira entrevista menciona que adapta o texto *(...) dependendo da quantidade e qualidade do texto e ilustrações*, ou então adapta *(...) quando existe muito texto*.

A educadora também refere que explora a história através expressão corporal e gráfica *(...) das áreas de expressão motora (...), (...) expressão dramática (...), (...) desenho (...)* e na segunda entrevista *acrescenta através de (...)* *pintura* (apêndice X).

Contudo, como já referimos no ponto sobre os procedimentos, na observação da dinâmica da sala antes da intervenção, constatamos que a educadora utiliza a leitura de histórias sem ter em conta a motivação das crianças quer em relação ao enredo quer em relação à animação das mesmas, uma vez que quer a criança A quer a criança B não mostraram qualquer interesse pela história, e os restantes elementos do grupo estavam um pouco agitados e barulhentos.

Pelo acima exposto somos levados a pensar que as histórias, no plano educativo destas crianças, não são consideradas como atividades necessárias para o desenvolvimento da comunicação, mas sim atividades de mera ocupação lúdica.

1.1.2- Entrevistas aos pais

Para se conhecer a importância que os pais davam à estimulação dos seus filhos realizamos, como já foi referido, entrevistas a dez pais.

A análise ao conteúdo dos inventários (apêndice VII) permitiu-nos obter os dados que a seguir se apresentam, agrupados em quatro categorias: estimulação da aprendizagem; estimulação da linguagem; estimulação escolar e variedades de experiências.

É importante referir que estes dados podem não corresponder de todo à realidade, pois os pais podem ter ocultado ou até mesmo alterado algumas respostas.

A entrevista 1 e 2 correspondem aos pais das crianças com problemática cognitiva.

Estimulação da aprendizagem

O quadro 3 abaixo mencionado é referente à estimulação da aprendizagem feita pelos pais em casa. Analisado o quadro podemos dizer que as crianças possuem em casa brinquedos de estimulação quer de expressão livre, quer de estimulação da motricidade fina, as crianças segundo os pais brincam com estes materiais quando querem pois estão arrumados num local conhecido e acessível às crianças, assim utilizam quando quiserem.

Quadro 3- Apresentação dos dados referentes à categoria Estimulação da aprendizagem

	Entrevista:									
	1*	2*	3	4	5	6	7	8	9	10
1. A criança tem brinquedos que permitem expressão livre.	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
2. A criança tem brinquedos ou jogos que exigem movimentos precisos e finos.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3. A criança tem pelo menos dez livros infantis.	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
4. Pelo menos dez livros são visíveis na casa.	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+
5. A família compra e lê um jornal diário.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
6. A família assina pelo menos uma revista.	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-
7. A criança é estimulada a aprender as formas.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Subtotal	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5

* Crianças com problemática cognitiva

A maioria dos pais também mencionaram que as crianças têm em casa livros infantis, mas apenas metade refere que os livros estão ao alcance da criança, resta saber se esses livros são adequados à sua idade e características.

De acordo com os dados, foi possível verificar que os pais não desfrutam de hábitos de leitura, a maioria tem livros em casa mas não estão visíveis e nem lhes dão uso, pois a maioria dos pais confessaram não terem tempo para a leitura, os seus filhos não têm por hábito observarem os seus pais a ler e a utilizar os livros, assim estes acabam também por não se interessar por livros.

Estimulação da linguagem

De acordo com os dados expostos no quadro 4 alusivo à estimulação da linguagem, podemos verificar que apenas os pais das crianças com DID comentaram que não realizam em casa atividades de estimulação da linguagem com os seus filhos, a criança não é estimulada para falar, as perguntas ou conservas são por vezes realizadas só que de seguida são os pais que dão as resposta ou continuidade à conversa, não fazendo qualquer esforço para a criança relatar as suas experiências, o que mostra pouco interesse ativo nas experiências e atividades da criança por parte dos pais. Como podemos observar no quadro abaixo os subtotais das duas crianças com DID são mais baixos em relação aos subtotais das outras crianças. Tendo em conta os largos anos em que estas crianças são intervencionadas pelo SNIPI, segundo o modelo centrado na família, não compreendemos a negação do item “Pai/mãe estimula a criança a falar e tem algum tempo para a ouvir” pois para ganhar confiança no seu potencial comunicativo o outro tem de mostrar à criança interesse pelas suas emissões. De acordo com Espirito Santo A. (1999) quando o adulto não mostra confiar no potencial comunicativo da criança esta perde a motivação para comunicar e passa a ter um padrão de comportamento de “indiferença aprendida”.

Quadro 4- Apresentação dos dados referentes à categoria estimulação da linguagem

	Entrevista:									
	1*	2*	3	4	5	6	7	8	9	10
8. A criança é estimulada a aprender o alfabeto.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
9. Pai/mãe ensina à criança expressões verbais simples de bons modos (se faz favor, obrigada).	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
10. A mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-
11. Pai/mãe estimula a criança a falar e tem algum tempo para a ouvir.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
12. Pai/mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Subtotal	2	2	5	5	5	4	5	5	4	4

* Crianças com problemática cognitiva

Estimulação escolar

No que diz respeito a análise do quadro 5 referente à estimulação escolar podemos observar que a maioria dos pais não estimula a criança a ler algumas palavras em livros ou letreiros, todos os pais revelaram não ensinar canções ou lengalengas à criança, as que sabem aprenderam na escola, mas dizem estimular a criança a cantar canções. No entanto, todos dizem que estimulam a criança a aprender a contar os números, assim como estimulam a aprendizagem das relações espaciais, isto leva-nos a pensar que as crianças são mais estimuladas pelos pais no domínio da matemática do que no domínio da linguagem oral e escrita, o que no nosso ver a estimulação das duas deveria estar ao mesmo nível. Também nos faz pensar sobre a relevância que os pais das crianças com DID dão aos números e o mesmo não acontece com o alfabeto pois é com as letras que se constroem palavras e os sons vocálicos são utilizados como equivalente a palavras. Também estes pais afirmam não estimular a crianças a aprender as cores. Será que não acreditam na

capacidade de identificação da criança ou pura e simplesmente não sabem comunicar com ela? Qual o papel da Intervenção Precoce nesta relação?

Quadro 5- Apresentação dos dados referentes à categoria estimulação escolar

	Entrevista:									
	1*	2*	3	4	5	6	7	8	9	10
13. A criança é estimulada a aprender as cores.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
14. A criança é estimulada a aprender lengalengas (canções, etc.).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15. A criança é estimulada a aprender as relações espaciais (em cima, em baixo, etc)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
16. A criança é estimulada a aprender os números.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17. A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras (poucas)	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Subtotal	3	3	4	5	5	5	4	4	4	4

* Crianças com problemática cognitiva

Variedades de experiências

Analisado os dados do quadro a seguir exposto podemos observar que todos os pais disseram que os seus filhos têm instrumentos musicais e que podem brincar com eles quando lhes apetece, pois estão acessíveis à criança. Após as brincadeiras, unicamente os pais das crianças com DID confessaram serem eles a arrumar os brinquedos e não as crianças, estas não são estimuladas a arrumar os materiais que utilizam, como se à partida não acreditassem nas suas competências

Em relação aos trabalhos de arte realizados pelas crianças, apenas os pais das crianças com DID referiram expor os trabalhos da criança, logo estas crianças vivem a experiência de ver as suas obras de arte expostas na parede para que possam ser admiradas e vistas por todos, os restantes pais admitiram guardar os trabalhos da criança numa pasta.

Interpretamos este comportamento como revelador da importância da funcionalidade da criança para os pais, essa funcionalidade é vista como ações motoras e não expressivas.

Quadro 6- Apresentação dos dados referentes à categoria variedades de experiências

	Entrevista:									
	1*	2*	3	4	5	6	7	8	9	10
18. A criança tem instrumentos de música verdadeiros ou de brinquedo.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
19. Pai/Mãe estimula a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
20. Pai/Mãe usa frases completas.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
21. Os trabalhos de arte da criança estão expostos em algum lugar na casa.	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Subtotal	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

* Crianças com problemática cognitiva

1.2- Intervenção

Para monitorizar a intervenção utilizou-se grelhas de observação e registo fotográfico.

- Grelhas de Observação

Como dissemos o registo das observações do comportamento da criança A e da criança B durante o conto de histórias, usando o livro das histórias como suporte, e durante o conto de histórias usando os fantoches como suporte, foi executado numa grelha de observação.

Para a análise dos dados das grelhas seguimos a ordem dos campos das mesmas que a seguir se apresentam em quadros que associam os dois modos para uma melhor interpretação dos dados.

O primeiro modo (em azul) é referente à apresentação das histórias com livro e o segundo (a verde) é referente à apresentação das histórias com fantoches.

Começamos por analisar as observações realizadas à criança A e de seguida passamos à análise das observações realizadas à criança B.

Observações da Criança A

Atenção

Tendo em conta os dados referentes ao primeiro indicador – Atenção- incertos no quadro que se segue, podemos afirmar que a criança A revelou na maioria das vezes desatenção aquando da apresentação da história com suporte do livro, uma vez que nunca ficou muito atento, poucas vezes focou a atenção nos materiais, assim como poucas vezes mostrou expressões de agrado ou olhou intencionalmente para a educadora.

Da análise aos dados relativos ao 2.º modo - história com suporte de fantoches- podemos constatar que a criança A mostrou-se mais atenta e mais participativa, sorriu e teve expressões de agrado muitas vezes e focou a atenção algumas vezes na investigadora e nos materiais.

Quadro 7- Apresentação dos dados referentes ao indicador atenção

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo
Foca atenção nos materiais			3			3				
Estabelece contacto visual com a investigadora	1		2			3				
Sorri e tem expressão de agrado			3			1		2		
Fica muito atento	2		1	1		2				

Os registos descritivos que acompanharam as grelhas do 1.º modo (Apêndice II) mostram-nos que na primeira sessão esta criança esteve um pouco mais

atenta, enquanto nas outras duas sessões qualquer barrulho ou movimento dos colegas foi motivo de distração. Na última sessão foi mesmo necessário sentar a criança junto da educadora para se manter sentado no tapete, como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 10.

Focou a sua atenção nos livros quando ouviu o nome das histórias e apenas sorriu e mostrou expressão de agrado quando se cantava a canção das histórias. Passou a maioria do tempo a olhar para os lados e a tocar nos colegas.

Durante as três sessões do 2º modo os registos descritivos (apêndice II) mostram-nos que a criança A focou a sua atenção nos fantoches, assim como manteve contacto visual com a investigadora sorrindo e demonstrando expressões de agrado.

É importante referir que na grande maioria das sessões (excepção para a sessão que coincidiu com a alteração da medicação e do local do conto da história) não houve a necessidade de a sentar junto de um adulto, pois não fez qualquer tentativa de se levantar do tapete. Este comportamento é mais significativo, porque comumente a criança passa o tempo da história contada pela educadora da sala no colo da auxiliar da sala.

Comportamento ao ouvir a história

Os dados respeitantes ao campo – comportamento ao ouvir a história- incertos no quadro 8 abaixo apresentado, indicam-nos que com suporte em livro a criança nunca seguiu a história quer através de vocalizações quer por antecipar acontecimentos da história. Segundo os dados descritivos (apêndice II) foram poucas as vezes que a criança realizou movimentos corporais, estes só aconteciam quando ouvia a música das histórias. Este comportamento é por nós decodificado como não interesse pela história lida com base no livro pois só a música lhe despertou interesse.

Quadro 8 - Apresentação dos dados referentes ao indicador Comportamento ao ouvir a história

	Nunca		Poucas Veze		Algumas Veze		Muitas Veze		Sempre	
	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>
Sorri em resposta à dinâmica da história			3			2		1		
Vocaliza	3			1		2				
Antecipa acontecimentos da história	3	3								
Repete algumas palavras da história	2		1	1		2				
Realiza movimentos corporais como resposta	1		2	1		2				
Manifesta desinteresse		3					3			

Já no que concerne ao 2º modo (apêndice II) podemos observar que a criança enquanto ouviu as histórias manifestou muito interesse, sorriu algumas vezes assim como repetiu e vocalizou algumas palavras da história.

Os dados descritivos dizem-nos que esteve mais participativo, pois numa das sessões soprou como o lobo. Em todas as sessões bateu palminhas e tentou cantar a canção das histórias.

Forma de solicitar a atenção do contador da história

No que respeita ao campo – a forma de solicitar a atenção do contador da história- podemos observar pelo quadro 9, abaixo indicado, que a criança A no 1º modo pouco solicitou a atenção da pessoa que lhe contava a história. Segundo os dados descritivos (apêndice II) apenas durante a exploração das histórias olhou para a investigadora e expressou sílabas com significado de palavras.

Quadro 9 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma de solicitar a atenção do contador da história

	Nunca		Poucas Veze		Algumas Veze		Muitas Veze		Sempre	
	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>
Com o olhar		1	3	1		1				
Com gestos	2		1	3						
Vocalizações	2		1	1		2				
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	2		1	3						
Com palavras	2	1	1	2						

No 2º modo, a criança A solicitou algumas vezes a atenção do contador da história durante o conto e exploração da mesma. O que mais usou foi vocalizações embora também tenha usado expressão de sílabas e gestos. De acordo com os dados descritivos (apêndice II) durante o conto da história solicitou através do olhar, de gestos e de algumas vocalizações de palavras que ia ouvindo relacionadas com as histórias. Na exploração da história solicitou através de algumas palavras embora muito poucas e de expressão de sílabas para indicar uma palavra.

Forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora

No que concerne ao indicador - forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora, apresentado no quadro 10 abaixo mencionado, podemos constatar que no 1º modo foram poucas as vezes que a criança A respondeu às perguntas, quando o fez foi utilizando vocalizações. De acordo com os dados descritivos (apêndice II) esses momentos foram observados durante a exploração da história. As respostas foram obtidas com muita ajuda por parte da investigadora. A criança não demonstrou muito interesse em responder às perguntas.

Quadro 10 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo
Com o apontar do olhar	2	1	1			2				
Com movimento da cabeça (negação ou afirmação)	2		1	3						
Vocalizações			3			3				
Com o apontar do dedo	3			3						
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	2		1	2		1				
Com palavras	2		1	3						

No que diz respeito ao 2º modo, a criança A respondeu algumas vezes às perguntas através de vocalizações, assim como o apontar com o olhar. Em relação às perguntas realizadas em grande grupo após o terminar das histórias utilizou algumas vezes o apontar com o olhar. Durante a exploração da história, embora por poucas vezes, recorreu a palavras para responder às perguntas realizadas.

Segundo os dados descritivos (apêndice II) a criança A no 2º modo respondeu com mais entusiasmo, não necessitando de muita ajuda. Utilizou algumas vezes os fantoches para responder às perguntas, realizou ações ou até mesmo vocalizou através dos fantoches.

Exploração da história

Tendo em conta os dados referentes ao indicador – exploração dos materiais - incertos no quadro que se segue, podemos afirmar que a criança A no 1º modo não mostrou muito interesse em explorar a história pois, foram poucas as vezes que explorou os materiais da mesma.

Quadro 11 - Apresentação dos dados referentes ao indicador exploração da história

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>	<u>1º Modo</u>	<u>2º Modo</u>
Explora os materiais da história	1		2			1		2		
Utiliza os materiais da história	2		1			1		2		
Tenta recontar a história	2		1	3						
Utiliza os materiais para desenhar sobre a história	1	2	2	1						

Como podemos constatar pelo registo fotográfico em apêndice XI foto n.º11, a criança A teve muitas dificuldades em abrir o livro, não demonstrou muito interesse em utilizá-lo e explorá-lo. Na última sessão é que tentou com muitas dificuldades folhear o livro como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 12.

Ao longo das sessões mostrou alguma evolução em relação à exploração dos livros. Na primeira e última sessão quando lhe foi pedido para desenhar, conseguiu segurar o marcador e fazer algumas garatujas em forma de espiral, mas sem sentido ou intenção. Na segunda sessão não quis desenhar apenas brincou com os marcadores e atirava-os para o chão.

A análise dos dados relativos ao 2º modo da história (quadro 11) mostra-nos que a criança A explorou e utilizou muitas vezes os fantoches, como demonstra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 13. Esta criança também tentou, embora por poucas vezes, recontar a história através dos fantoches.

Em relação à análise descritiva (apêndice II) do 2º modo é de referir que na primeira sessão colocou sem qualquer ajuda o fantoche na mão e dizia “Olá”, mostrou preferências por alguns fantoches nomeadamente pelo gato e pela pulga. Na primeira sessão durante a exploração dos materiais arrancou a janela da casa, como podia colar e descolar os elementos da história talvez pensasse que a janela também era destacável. No final das sessões arrumou

sem ajuda os fantoches dentro da caixa. Em relação ao desenhar, apenas o fez na última sessão, fez algumas garatujas em forma de espiral mas sem olhar para a folha como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 14.

Observações da Criança B

Atenção

No que concerne à criança B e tendo em conta os dados relativos ao primeiro indicador – Atenção- apresentados no quadro 12, que se segue, podemos afirmar que a criança B revelou pouca atenção aquando da apresentação da história com suporte do livro, uma vez que poucas vezes focou a atenção nos materiais assim como mostrou expressões de agrado ou olhou intencionalmente para a educadora.

Pela análise dos dados relativos ao 2º modo da história (com suporte de fantoches) podemos verificar que a criança B mostrou-se muito mais atenta e mais participativa. Como mostram os dados incertos no quadro 12 a criança sorriu e teve expressões de agrado muitas vezes, assim como focou a atenção muitas vezes na investigadora e nos materiais.

Quadro 12- Apresentação dos dados referentes ao indicador atenção

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo
Foca atenção nos materiais			3			1		2		
Estabelece contacto visual com a investigadora			3			1		2		
Sorri e tem expressão de agrado			3			1		2		
Fica muito atento	1		2	1				2		

Os registos descritivos que acompanharam as grelhas do 1º modo (apêndice III) mostram-nos que esta criança, na primeira e na segunda sessão, esteve um

pouco mais atenta enquanto na última sessão passou a maior parte do tempo a brincar com os ténis como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 15. Focou a sua atenção nos livros quando ouviu o nome das histórias e apenas sorriu e mostrou expressão de agrado quando se cantava a canção das histórias.

Durante as três sessões do 2º modo os registos descritivos (apêndice III) mostram-nos que focou a sua atenção nos fantoches, assim como manteve contacto visual com a investigadora sorrindo e demonstrando expressões de agrado. Esteve com muita atenção na primeira e segunda sessão. É importante referir que na segunda sessão teve pouco atento, muito agitado e agressivo com os colegas (estes comportamentos apenas se observaram nesta sessão), pois esta sessão coincidiu com a alteração da medicação e do local do conto da história.

Comportamento ao ouvir a história

Os dados que dizem respeito ao indicador – comportamento ao ouvir a história – incertos no quadro abaixo exposto, indicam-nos que com suporte em livro a criança nunca seguiu a história quer através de vocalizações quer por antecipar acontecimentos da história ou até mesmo por repetição de palavras.

Quadro 13 - Apresentação dos dados referentes ao indicador Comportamento ao ouvir a história

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo	<u>1º</u> Modo	<u>2º</u> Modo
Sorri em resposta à dinâmica da história			3			1		2		
Vocaliza	3	2		1						
Antecipa acontecimentos da história	3	3								
Repete algumas palavras da história	3	3								

Realiza movimentos corporais como resposta	2		1	1		2				
Manifesta desinteresse		2		1	3					

De acordo com os dados descritivos que acompanham o 1º modo (apêndice III) foram poucas as vezes que realizou movimentos corporais, só mesmo quando ouvia a música das histórias. Este comportamento é por nós interpretado como pouco interesse pela história lida com base no livro pois só a música lhe despertou interesse.

Já no que respeita ao 2º modo podemos observar pela leitura do quadro acima que a criança enquanto ouviu as histórias manifestou muito interesse, sorriu muitas vezes assim como tentou vocalizar algumas palavras da história.

Os dados descritivos (apêndice III) dizem-nos que esteve mais participativo, pois numa das sessões tentou soprar como o lobo, tentou algumas vezes bater palminhas e quando ouvia a canção das histórias movimentava o corpo, dava saltinhos sentado no tapete, assim como sorria e produzia alguns sons de contentamento.

Forma de solicitar a atenção do contador da história

No que respeita ao indicador – a forma de solicitar a atenção do contador da história- podemos observar pelo quadro abaixo mencionado que a criança B no 1º modo pouco solicitou a atenção do contador da história.

Quadro 14 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma de solicitar a atenção do contador da história

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo
Com o olhar	1		2	1		2				
Com gestos	2	1	1	2						

Vocalizações	1	2	2	1						
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	3	3								
Com palavras	3	3								

Segundo os dados descritivos (apêndice III) apenas durante a exploração das histórias olhou para a investigadora e vocalizou algumas de palavras. É de referir que a criança B, na segunda sessão, levantou-se tocou no rosto do contador de histórias de forma a chamar a sua atenção como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 16.

No 2º modo, a criança B solicitou algumas vezes a atenção do contador da história durante o conto e exploração da história. O que mais usou foi o olhar, embora também tenha usado, mas menos vezes, os gestos. De acordo com os dados descritivos, durante o conto da história solicitou atenção do contador de histórias apenas através do olhar, e na exploração da história solicitou através de gestos.

Os recursos das histórias eram sempre apresentados dentro de uma caixa surpresa, o que na segunda sessão do 2º modo a criança B começou a bater na tampa da caixa e a olhar para o contador de histórias de forma a chamar a sua atenção, para esta abrir a caixa e iniciar o conto da história. Este facto leva-nos a pensar que também estava curiosa em relação aos materiais a usar, pois assim que a caixa foi aberta dirigiu o seu olhar para dentro da mesma.

Forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora

Os dados referentes ao campo- forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora- estão apresentados no quadro 15 abaixo mencionado

Quadro 15 - Apresentação dos dados referentes ao indicador- forma como respondem às perguntas feitas pela investigadora

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo
Com o apontar do olhar	2		1			3				
Com movimento da cabeça (negação ou afirmação)	3	3								
Vocalizações	3	3								
Com o apontar do dedo	2		1	2		1				
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	3	3								
Com palavras	3	3								

Da leitura dos dados inscritos no quadro 15 podemos constatar que no 1º modo aquando da apresentação da história com suporte do livro, foram muito poucas as vezes que tentou responder às questões feitas pela investigadora, ainda tentou responde através do olhar e do apontar com o dedo. Segundo os dados descritivos associados ao 1º modo (apêndice III) indicam que isso aconteceu apenas durante a exploração da história. As respostas foram obtidas com muita ajuda por parte da investigadora. A criança não demonstrou muito interesse em responder às perguntas.

No que diz respeito ao 2º modo, aquando da apresentação da história com suporte de fantoches, a crianças B respondeu algumas vezes às perguntas através do apontar com o olhar. Durante a exploração da história, embora poucas vezes utilizou o apontar com o dedo para responder às perguntas realizadas. Segundo os dados descritivos a criança B no 2º modo (apêndice III) demonstrou mais interesse em responder às perguntas. Na primeira e na última sessão utilizou algumas vezes os fantoches para realizar ações das histórias.

Exploração da história

Os dados referentes ao campo – exploração da história - incertos no quadro que se segue podemos afirmar que a criança B no 1.º modo nunca mostrou interesse em utilizar o livro, nem tentou recontar a história. Por poucas vezes tentou explorar os materiais.

Quadro 16 - Apresentação dos dados referentes ao indicador exploração da história

	Nunca		Poucas Vezes		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo	1º Modo	2º Modo
Explora os materiais da história	1		2			2		1		
Utiliza os materiais da história	3					3				
Tenta recontar a história	3			3						
Utiliza os materiais desenhar sobre a história	2	3	1							

De acordo com os dados descritivos a criança B apenas na segunda e na última sessão observou a capa dos livros como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 17 não lhe demonstrando muito interesse, entregando-o logo de seguida à investigadora. Esta criança tem muito pouco ou nenhum contacto com os livros, pois segundo a educadora não lhe dão livros para que não os rasgue. Segundo os dados descritivos na primeira e segunda sessão do 1º modo quando lhe foi pedido para desenhar apenas brincou com os marcadores e atirava-os para o chão. Na última sessão conseguiu segurar o marcador e fazer algumas garatuhas como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 18 a criança utiliza uma caneta de cor amarela que deixava pouca cor, ficando a folha quase sem riscos. A criança B demonstrou interesse por esta caneta pois sempre que lhes tentávamos dar outra, esta atirava-a para o chão.

A análise dos dados relativos ao 2º modo da história utilizou e explorou algumas vezes os fantoches como mostra o registo fotográfico em apêndice XI foto n.º 19, embora poucas vezes tentou recontar a história através dos fantoches.

Em relação à análise descritiva (apêndice III) do 2º modo é de mencionar que mostrou preferências pelo fantoche da avó Chica. No final das sessões arrumou os fantoches, sem ajuda, dentro da caixa. Sempre que colocava um fantoche dentro da caixa batia palmas de contentamento e saltava na cadeira. A criança B, nas três sessões do 2º modo, não demonstrou qualquer interesse em desenhar sobre a história, pois apenas brincou com as canetas, realizando ações repetitivas de destapar e tapar e de seguida atirava-as para o chão.





- Registo fotográfico

Para analisar a importância das histórias para a inclusão, tendo em conta que um dos objetivos da inclusão é a participação conjunta em atividades, utilizamos o registo fotográfico porque consideramos ser esta a melhor fonte para a análise dos comportamentos inclusivos (atenção conjunta – olhar na mesma direção-, proximidade, participação na mesma atividade).

Como as fotos n.º 1, 2, 3 e 4, apresentadas no quadro 17, mostram, todo o grupo (crianças normais e crianças com DID, estas em primeiro plano) estão a olhar na mesma direção o que para nós traduz a atenção conjunta na atividade que se está a desenrolar.

Além da atenção conjunta de todo o grupo, as expressões faciais também são um sinal de inclusão, pois todo o grupo, incluindo as crianças com dificuldades, estão a dar atenção às histórias assim como mostram perceber o enredo das histórias, como podemos observar nas fotos n.º 4 e 5 apresentadas no quadro abaixo indicado. (ver apêndice XI- Fotos n.º 20, 21, 22, 23).

Quadro 17- Registo fotográfico

Livros	Frequência	Fantoches	Frequência
	4		4
Foto n.º 1- Atenção conjunta de todo o grupo		Foto n.º 2- Atenção conjunta de todo o grupo	
	4		4
Foto n.º 3- Expressões faciais		Foto n.º 4- Expressões faciais	

2- Análise e reflexão sobre a intervenção

No final da intervenção, fomos entrevistar novamente a educadora de infância da sala. Nesta segunda entrevista, achamos pertinente apenas pedir a sua opinião sobre o conto de histórias que corresponde ao segundo bloco do guião da entrevista (apêndice V) com o intuito de analisar as mudanças que surgiram após a nossa intervenção quer na sua prática pedagógica quer no comportamento do grupo.

Na segunda entrevista apresentou uma opinião mais elaborada sobre a importância das histórias dizendo que estas contribuem para o (...) *desenvolvimento global da criança*, para o (...) *desenvolvimento da linguagem*, e aquisição de (...) *formas de comunicar* (apêndice X).

Uma outra referência da educadora mostra o quanto a intervenção lhe fez “recordar” formas de animação de histórias pois na segunda entrevista (apêndice X) a educadora diz que continua a utilizar muito os livros das histórias e os mesmos materiais que indicou na primeira entrevista, mas que adapta o texto (...) *ao desenvolvimento do grupo e de algumas crianças em particular* e começou a utilizar (...) *gestos (...), (...) fantoches (...) e (...) canções ou musica.*

Em relação à exploração de histórias, na segunda entrevista (apêndice X) a educadora refere *que* começou a explorar as histórias utilizando (...) *material usado no conto da história (...)* assim como (...) *recontar e identificar/nomear personagens das histórias* com o grupo de crianças.

1º Objetivo específico - promover a comunicação nas crianças com DID através da animação de histórias.

Recordando a caracterização da criança A e criança B, constatamos que apresentam dificuldades em todas as áreas do desenvolvimento pelo que, de acordo como o que é referido na literatura, são consideradas crianças com DID.

Apesar do *deficit* de comunicação das crianças A e B (A comunica utilizando mais a expressão verbal, faz vocalizações e produz algumas palavras; a criança B comunica através da expressão verbal produzindo algumas vocalizações mas utiliza mais gestos sociais) não constatamos nenhuma referência educativa para potenciar a comunicação por parte das educadoras e dos pais. No entanto, nas sessões com fantoches, estas crianças apresentaram maior número de comportamentos com intenção de comunicação.

Para além disso também a educadora da sala mencionou retirar partido das histórias como fonte de comunicação.

Podemos então considerar que a intervenção deu resposta ao primeiro objetivo específico - promover a comunicação nas crianças com DID através da animação de histórias- pois a comunicação que surge com a animação de histórias naquela sala vai para além do tempo de intervenção.

2º Objetivo específico - Promover a inclusão através da animação de histórias.

Em relação ao segundo objetivo específico, o registo fotográfico, como já mencionamos, mostrou-nos todo o grupo atento e com sorrisos de agrado. De acordo com a literatura a Unesco (2005) refere que um dos objetivos da inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos, pelo que podemos considerar que através da animação de histórias foi possível obter a atenção conjunta do grupo, e logo a inclusão das crianças com DID na atividade.

3º Objetivo específico - Fomentar a participação ativa das crianças com problemática cognitiva no reconto das histórias.

No que diz respeito ao objetivo- fomentar a participação ativa das crianças DID no reconto das histórias, verificamos que durante o conto de histórias animadas usando os fantoches como recurso as crianças ficaram mais participativas no reconto das histórias e solicitaram mais vezes a atenção da investigadora. O facto de ficarem mais atentas e interessas também vai ajudar a terem uma participação mais ativa. Podemos concluir que com a animação das histórias as crianças ficam mais participativa principalmente se em conjunto com a animação forem utilizados os fantoches. As histórias com fantoches segundo Carvalho (2011) são uma grande ajuda na concentração das crianças.

É importante referir que o local onde se realiza o conto das histórias na disposição do grupo de crianças e na hora em que é contada a história também tem um papel relevante na atenção, concentração e participação das crianças. Pois durante a intervenção uma das sessões realizou-se num outro local na sala (perto da porta de entrada, espaço mais pequeno e com motivos de distração), o grupo estava espalhado pelo tapete e a história foi contada após uma atividade realizada pela educadora. Nesta sessão, as crianças com DID estavam muito desatentas, agitas sendo mesmo necessário sentar a criança A no colo da educadora da sala. Enquanto nas outras sessões, decorreram num outro local mais confortável, com iluminação natural, de boas condições acústicas e longe de estímulos distractivos, o grupo estava desatribuído pelo

tapete em forma de “U”, as crianças com DID estavam no meio desse “U” e o conto da história foi a primeira atividade do dia, nestas sessões as crianças ficaram mais atentas, concentradas e participativas. Posto isto, é importante ter em atenção ao local do conto das histórias, este deve ser num cantinho onde o grupo não fique apertado, com um tapete confortável, com iluminação natural, de boas condições acústicas, longe de estímulos distractivos. O grupo deve estar distribuído para que todos consigam ver a história (em forma de “U”) e a história deve ser a primeira e principal atividade do dia, devemos ter em conta estes aspectos principalmente quando no grupo de crianças estão incluídas crianças com DID.

Ao analisar dados sobre o comportamento do grupo de crianças antes e após a intervenção, verificámos que antes da intervenção o grupo demonstrou dificuldades em prestar atenção às histórias, apresentavam um comportamento agitados e barulhentos, após a intervenção o grupo ficou mais curioso em relação às histórias, principalmente a criança A, começou a nomear algumas personagens das histórias. A Criança A e a Criança B ficaram mais atentas ao conto de histórias. Também como referimos, a educadora da sala começou a valorizar a adequação das histórias às características do grupo.

Podemos considerar que a nossa intervenção serviu de modelo para futuras ações o que se enquadra na metodologia considerada por Amado (2013) como uma investigação para a ação.

Capítulo IV- análises das necessidades e plano de ação

1- Análise das necessidades

A caracterização do real resultou da observação realizada na sala onde decorreu a intervenção e da análise dos dados das entrevistas feitas à educadora da sala. A caracterização do ideal resultou da pesquisa bibliográfica feita acerca do tema e da intervenção.

Após a análise da caracterização do real e do ideal, surge então a necessidade do seu confronto, de forma a detetar as necessidades. No quadro seguinte são apresentados os dados referentes à identificação das necessidades.

Quadro 18- Análise das necessidades

Situação Real	Situação Ideal	Identificação das Necessidades
- Reduzidas atividades promotoras de inclusão.	A inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos (Unesco, 2005)	Promover atividades promotoras da inclusão como o conto de histórias animadas.
As crianças com DID pouco participam nas atividades da sala	Todos os alunos participaram nas histórias contadas com suporte ao fantoche	Idem
- Reduzidas atividades de estimulação da comunicação.	- É necessário o ensino direto de competências principalmente o desenvolvimento de competências de comunicação (Luckasson <i>et. al.</i> :1992). - Responder e comentar tudo o que a criança tenta dizer, dar-lhe	Promover atividades facilitadoras da comunicação como o conto de histórias animadas. Incentivar todos os modos de comunicação da criança

	<p>reforço positivo e ampliar a quantidade de oportunidades de comunicação, aumentando as experiências, de formas e de funções comunicativas, e estimula-la a comunicar durante as atividades (Bruner, 1977).</p>	<p>Ampliar o leque de oportunidades para interagir com os outros e com o meio</p>
<p>O texto das histórias não adequando as características de todo o grupo de crianças.</p>	<p>O texto deve ser adequado ao nível da linguagem das crianças, as frases devem repetir-se várias vezes ao longo da história e o vocabulário deve corresponder aos seus interesses e necessidades (Plano Nacional de Leitura).</p>	<p>Substituir o texto das histórias para frases curtas e simples, se possível devem repetir-se ao longo da história, utilizar vocabulário de uso comum que favoreçam as rima e a leitura ritmada.</p>
<p>As crianças com DID não têm uma participação ativa no conto das histórias.</p>	<p>Todas as crianças, até as crianças com DID, devem ter um papel totalmente participado e compartilhado tanto por elas como pelos adultos, numa interação equilibrada e adequada (Plano Nacional de Leitura).</p>	<p>Elaboração de diferentes materiais para cada história, de forma a permitir a participação ativa das crianças durante o conto da história.</p>
<p>A não existência de uma</p>	<p>A atividade de leitura de</p>	<p>O conto de histórias</p>

hora certa para contar histórias.	histórias deve ser considerada a atividade principal do dia da criança (Plano Nacional de Leitura).	deve ser feito no início das atividades.
-----------------------------------	---	--

Da análise de necessidades surgem as seguintes linhas de ação:

- Sensibilizar os educadores (educadores de infância e pais) para incentivarem todos os modos de comunicação da criança com DID;
- Mostrar a importância da adaptação e animação de histórias como atividade principal para a promoção da comunicação através de ações de formação (workshop; oficinas de formação...).

2- Plano de Ação

Considerando que a animação de histórias promove o desenvolvimento da comunicação em crianças com problemática cognitiva e dos seus pares, potenciando a inclusão o plano de ação centra-se na animação de histórias como atividade educativa e central em sala de aula.

Como referimos, na primeira parte deste estudo, para trabalhar as competências comunicativas não existe um tempo especial; deve aproveitar-se todas oportunidades, assim como criar outras inseridas nas atividades que a criança normalmente desenvolve, sendo fundamental que a intervenção ocorra em contextos naturais. O contar histórias é uma das atividades que pode ocorrer em diferentes contextos e com diferentes finalidades incentivando a interactividade entre o contador e o(s) ouvinte(s).

O conto de histórias aumenta o vocabulário e a capacidade de comunicação das crianças, e se em conjunto for proporcionado a todas as crianças a oportunidade de participação ativa durante as sessões de conto de história animadas, estas promovem o desenvolvimento da comunicação e inclusão de crianças com DID.

Assim, no seguimento da investigação levada a cabo e face às necessidades identificadas, apresenta-se um plano de ação cujas linhas orientadoras são:

- Sensibilizar os educadores (educadores de infância e pais) para Incentivarem todos os modos de comunicação da criança com DID;
- Mostrar a importância da adaptação e animação de histórias como atividade principal para a promoção da comunicação através de ações de formação (workshop; oficinas de formação...).

Na primeira linha de ação pretende-se sensibilizar os educadores para a importância da utilização de todos os sinais comunicativos da criança com DID. Para tal propõem-se:

- A realização de um seminário sobre como comunicar com a criança com DID cuja organização deveria caber à equipa de intervenção precoce, uma vez que esta faz uma articulação entre as estruturas educativas e a família;
- Uma maior articulação entre os diferentes atores do processo educativo da criança de forma a encontrarem objetivos e estratégias comuns potenciadoras da comunicação e da aprendizagem.

A segunda linha orientadora recorre à formação para mostrar a importância da adaptação e animação de histórias como atividade principal para a promoção da comunicação.

Como após este estudo pensamos estar aptos a desenvolver essa formação apresentamo-la sequencialmente:

Quadro 19- Ação de Formação

<i>Designação</i>	<i>Hora do conto - Animação de histórias</i>
<i>Introdução</i>	O conto de histórias está cada vez mais a ser utilizado para distrair crianças e não como forma de aprendizagem. As sessões de animação de histórias bem organizadas desempenham um papel extremamente importante na educação das crianças a todos os níveis. Nesta perspectiva, é indispensável

	compreender a realidade em torno das crianças com problemática cognitiva.
Razões justificativas da Ação	Utilização de animação de histórias para desenvolver competências nas crianças com e sem dificuldades.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos educadores a aquisição de conhecimentos teóricos que ajudem a construir atitudes mais positivas face à inclusão escolar das crianças com problemática cognitiva. - Desenvolver competências a nível de organização de sessões de conto de histórias animadas de acordo com as características do grupo de crianças. - Desenvolver competências a nível da organização de atividades dinamizadoras de histórias.
Conteúdos da ação	<p>1- Problemática Cognitiva/Inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características das crianças com DID; - Benefícios da inclusão. <p>2- Animação de histórias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço para sessões de conto de histórias e escolhas de histórias; - Escolha de histórias e sua adequação (livro e texto da história); - Recursos para contar histórias; - Atividades dinamizadoras de histórias. <p>3 – Apresentação de conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de Grupo (animação de uma história); - Apresentação e debate dos trabalhos de grupo.
Destinatários	Técnicos/as de educação de infância e Pais
Calendarização/ Horário	Início do Ano letivo em sessões de 3h, num total de 25h. Pós-laboral, duas vezes por semana.

Avaliação	Os formandos serão avaliados informal e quantitativamente, em função da participação nas atividades presenciais e do trabalho realizado, numa escala entre 1 e 10.
------------------	--

Conclusão

Iremos agora proceder a um balanço final procurando ter em consideração os objetivos orientadores deste trabalho.

Pela revisão da literatura, respeitante ao objetivo geral do nosso estudo-analisar a importância das histórias animadas, quer como facilitador da comunicação de crianças com problemática cognitiva em contexto de Jardim-de-Infância quer como facilitador da sua inclusão - constatamos que a animação de histórias permite desenvolver a comunicação das crianças com DID, possibilitando o desenvolvimento de competências cognitivas como concentração, atenção, o tempo de escuta, estimulação da criatividade e promoção das competências de autonomia pessoal e social, favorecendo a auto-estima e a socialização, avançando assim para a sua inclusão.

Com este estudo esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão da problemática cognitiva e de alguma forma o que é a inclusão e os seus benefícios no pré-escolar, assim como o contributo do conto de histórias para que nos contextos educativos onde estas crianças estão inseridas, as sessões de conto de histórias sejam organizadas de modo a criarem oportunidades para que elas possam alcançar as mesmas finalidades educacionais dos seus pares, beneficiem das adequações de que necessitam para diminuir o impacto das suas limitações no seu desempenho e nas suas aprendizagens e progridam até ao máximo das suas capacidades.

De uma maneira geral, podemos concluir que as crianças com DID manifestavam grande interesse pela animação das histórias usando como recurso os fantoches. Nas sessões com fantoches, as crianças com DID apresentaram maior número de comportamentos com intenção de comunicação e tiveram uma participação mais ativa. Através da animação de histórias foi possível obter a atenção conjunta de todo o grupo, e logo a inclusão das crianças com DID na atividade. É importante que todas as crianças tenham um papel totalmente participado e partilhado no desenvolvimento de atividades, pois assim é possível promover a comunicação, facilitando a sua inclusão.

O presente estudo foi muito gratificante, pois ajudou-nos a concluir que a animação de histórias com fantoches podem ser uma boa estratégia para promover a comunicação e a inclusão de crianças com DID.

Bibliografia

- Amado, J. (coord). (2013) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A. (2002) *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Senac.
- Amaral, I.; Saramago, A. ; Gonçalves, A.; Nunes, C. e Duarte, F. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, J., (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. In *Revista Diversidades*, nº 22 (Out.-Dez.), pp. 4-9. Consultado dia 01 de Abril de 2014 em: http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/revistadiversidades/revistadiversidades_22.pdf
- Blanco, R.; Baptista, C.; Osório, A.; Piantino, L.; Seabra de Moura, M.; Seabra de Moura, D.; Perez, E.; Munhóz, M; Fávero, E.; Gomes, D.; Lima, S.; Silva, M.; Melo dos Santos, M.; Manzini, E.; Bersch, R.; Mantoan, M.; Batista, C.; Maia, S.; Damázio, M.; Quadros, R.; Soares de Carvalho, E.; Raposo, P.; Virgolim, A; Freitas, S.; Filho, J. (2005). *Ensaio Pedagógicos - Construindo Escolas Inclusivas*: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 180p. Consultado dia 01 de Março de 2014 em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>.
- Bruner, J. (1977) Early Social Iteration and Langage Acquisition. In H. R. SHAFFER (Ed.), *Studies in Modern Infant Interaction*. London: Academic Press.
- Carneiro, I. (2009) “Os efeitos da leitura repetida de uma história adaptada nos turnos de interacção de uma criança com trissomia 21”. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Consultado no dia 08 de Novembro de

2013,em

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/279/PG2009InesCarneiro.pdf?sequence=2>

- Carvalho, M. (2011) *O Fantoche enquanto ferramenta na contação de histórias*. Consultado no dia 01 de Março de 2014, em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1432>
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão. In Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2008) *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, I., Guimarães, M. (1986). *Eu era a mãe: Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática no Jardim-de-Infância*. Algueirão: Divisão de Educação Pré-escolar.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa:Lidel
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (2006). *Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;

- DSM-IV-TR (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, de American Psychiatric Association, 11ª ed., Texto Revisto, Lisboa, Climepsi Editores, 2010.
- DSM-IV-TR (2002). *Manual de Diagnóstico de Perturbações Mentais*. 4ed. Lisboa. Editora Climepsi.
- Ferreira, S. (2005) *Criação de ambientes de aprendizagem para utilizadores de SPC - Estudo de caso sobre o uso de ambientes de aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro
- Ferreira, T., Nunes da Ponte, M., Azevedo, F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e I. das Pessoas com Deficiência.
- Fonseca, V. (1995). A Deficiência Mental a partir de um Enfoque Psicomotor. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Janeiro/Dezembro (3/4), pp. 125-139.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção*. 1ª Edição. Loures. Lusociência, pp. 34 – 376.
- Franco, M.; Reis, M.; Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Espírito Santo, A. (1999). *Avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa de pessoas com deficiência neuromotora severa*. Tese de Mestrado em Educação Especial (não publicada). Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa
- Espírito Santo, A. (2000). Uma História com Estórias. *Atas do III Encontro de Literatura Infantil. No Branco do Sul ao Encontro dos Livros*. (pp.23-22). Instituto Politécnico de Beja

- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré Escolares Inclusivos*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Garcia, S. (2002). *Deficiencia Mental. Aspectos psiconevoluitvos y educativos*. Ediciones Aljibe.
- Gouveia, L., Alves, P., Teixeira, S. (2008). Comunicação, linguagem e fala: o papel da terapia na interacção social. *In Revista Diversidades*, nº 22 (Out.-Dez.), pp. 14-18. Consultado dia 30 de Março de 2014 em: http://www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/revistadiversidades/revistadiversidades_22.pdf
- Karagiannis, A., Stainback, W. e Stainback, S. (2008). *Visão geral histórica da inclusão*. In S. Stainback & W. Stainback (eds.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 35-47). Porto Alegre: Artmed.
- KING De-Baun, P. (1992). "Using Stories to promote beginning communication, language and creativity in young children with disabilities". Pre conference paper and workshop presented at Closing the Gap, Minnesota, USA.
- Knoche, L. (2013). Contar, ler e brincar: a importância da contação e da leitura de histórias aliadas ao lúdico como agentes transformadores da rotina hospitalar. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.18, n.1, p. 576-598, jan./jun.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leitão, A. I., Lombo, C. & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *In Revista Diversidades*. nº22 (Out.Dez.),pp. 21-24. Consultado dia 28 de Março de 2014 em:

www.madeiraedu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf

- Louro, A., Jorge M. & Santos, S. (2007). Estudo sobre a atitude dos profissionais face à Sexualidade/afectividade na pessoa com DID. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 79-99.
- Luckasson, R. et al (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (9.^a ed). EUA: AAMR.
- Morato, P.; Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Morato, P., Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol. 14, pp. 51-55.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidade educativa especial na sala de aula, um guia para professores*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C., (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica: Lisboa.
- Oliveira D., (2008). *Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização* Rio de Janeiro: Texto;
- Pacheco, D., Valência R. (1997). A deficiência mental. In Bautista, R., *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Plano Nacional de Leitura consultado dia 14 de Novembro de 2013 em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=15&idSubsubtopicoOrientacao=40#>
- Porto, O. (2009) *Psicopedagogia Institucional: Teoria, Prática e Assessoramento Psicopedagógico*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Wak Editora.

- Queiróz, S. (2007). *Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto de crianças e jovens com Multideficiência e Surdocega*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Ribeiro, C. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental no âmbito do desenvolvimento motor*. Consultado dia 30 de Março de 2014 em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0434.pdf>
- Rigolet, S. A. N. (1997). *Leitura do mundo. Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol 1.
- Rolo, M. (2006). *Os Fantoches. Educadores de Infância*. nº 15. Lisboa: Ediba.
- Ronnie, J. (s/d). *The Benefits of Inclusion in Early Childhood Programs*. Consultado no dia 29 de Março de 2014: <http://www.turben.com/article/83/274/The-Benefits-of-Inclusion-in-Early-Childhood-Programs>
- Sanches, I. (2011). Do `aprender para fazer` ao `aprender fazendo`: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Santos, D. (2006) *Psicopedagogia dos Fantoches - Jogo de Imaginar, Construir e Narrar*. Vetor Editora Psico-Pedagogica LTDA.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. *Educação Inclusiva*, Vol. 1, nº2, II-XVI.
- Santos, S.; Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. 14. pp. 57-67.
- Schalock, R., et al. (2007)- The Renaming of Mental Retardation: understanding the change to the term of Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities Review*. Vol. 45. nº2. Pp. 116-124.

- Schalock, R.; Gardner, J.; e Bradley, V. (2010). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities – Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. AAIDD. Washington, D. C..
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M., Baptista, C., (2011). “*Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios-segundo Bolonha*”. Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea. 3ª Edição. Lisboa
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Unesco (2005). *Orientações para a inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos*. Unesco.

Lista de Apêndices

Apêndice I- Autorização dos pais

Apêndice II- Grelhas de registo das observações da criança A

Apêndice III- Grelhas de registo das observações da criança B

Apêndice IV- Guião da entrevista à educadora da sala

Apêndice V- Guião da entrevista às educadoras da intervenção precoce

Apêndice VI- Entrevista aos pais

Apêndice VII- Inventário da entrevista aos pais

Apêndice VIII- Fotos dos materiais das histórias

Apêndice IX- Grelha de análise das entrevistas às educadoras

Apêndice X- Grelha de análise da 1ª e 2ª entrevista à educadora da sala

Apêndice XI- Fotos da criança A e da criança B

Apêndice I

Autorização dos Pais da criança A e da
criança B

Pedido de colaboração dos pais da criança A

Telma de Jesus Lourenço Mestre, Educadora de Infância, está a realizar um trabalho de investigação inserido no Mestrado de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, com a colaboração da Escola Superior de Educação de Beja, sobre o tema: "*Histórias com Estória – A animação de histórias na promoção da comunicação de crianças com problemática cognitiva*".

Após o exposto vimos pedir a participação do vosso filho nas sessões de contos de histórias, assim como permitir o registo fotográfico.

O estudo tem início em Janeiro de 2014, prevendo-se que a sua duração seja aproximadamente de dois meses.

Os resultados das observações e dos registos fotográficos serão usados unicamente para a investigação, podendo ser facultados aos pais se o desejarem.

Por último, se permitem a participação do vosso filho no estudo, assinem por favor.



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Telma Mestre', is written over a horizontal line.

Um muito obrigado

Telma Mestre

Pedido de colaboração dos pais da criança B

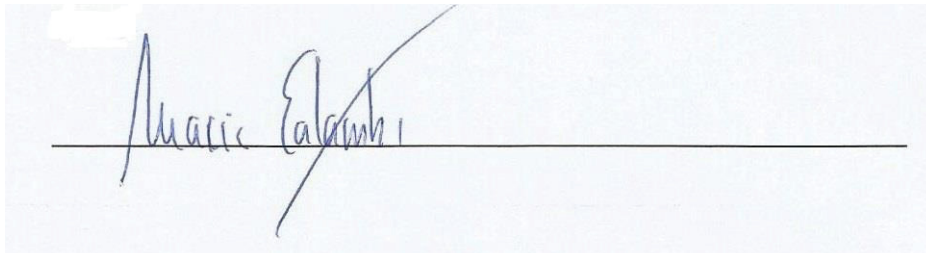
Telma de Jesus Lourenço Mestre, Educadora de Infância, está a realizar um trabalho de investigação inserido no Mestrado de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, com a colaboração da Escola Superior de Educação de Beja, sobre o tema: "*Histórias com Estória – A animação de histórias na promoção da comunicação de crianças com problemática cognitiva*".

Após o exposto vimos pedir a participação do vosso filho nas sessões de contos de histórias, assim como permitir o registo fotográfico.

O estudo tem início em Janeiro de 2014, prevendo-se que a sua duração seja aproximadamente de dois meses.

Os resultados das observações e dos registos fotográficos serão usados unicamente para a investigação, podendo ser facultados aos pais se o desejarem.

Por último, se permitem a participação do vosso filho no estudo, assinem por favor.

A handwritten signature in blue ink, reading "Maria Elvira", is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Um muito obrigado

Telma Mestre

Apêndice II

Grelhas de Registo das Observações da
criança A

Grelha de Observação do comportamento da criança no 1º modo

Nome da Criança: Criança A

Atividade: Conto de histórias com recurso aos livros das histórias

Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Atenção:						
Foca atenção nos materiais		3				Passou a maioria do tempo a olhar para os lados e a tocar nos colegas.
Estabelece contacto visual com a investigadora	1	2				
Sorri e tem expressão de agrado		3				Quando se cantava a canção das histórias.
Fica muito atento	2	1				Na 1ª sessão esteve um pouco mais atenta, na 2ª e 3ª sessão qualquer barulho ou movimento foi motivo de distração.
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Comportamento ao ouvir a história:						
Sorri em resposta à dinâmica da história		3				
Vocaliza	3					
Antecipa acontecimentos da história	3					
Repete algumas palavras da história	2	1				
Realiza movimentos corporais como resposta	1	2				Só quando ouvia a música das histórias.
Manifesta desinteresse				3		
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Forma de solicitar a atenção do contador de histórias						
Com o olhar		3				Durante a exploração das histórias.
Com gestos	2	1				
Vocalizações	2	1				

Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	2	1					Durante a exploração das histórias
Com palavras	2	1					
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Forma como responde às perguntas feitas pela investigadora							
Com o apontar do olhar	2	1					
Com movimento da cabeça (negação ou afirmação)	2	1					
Vocalizações		3				Durante a exploração da história.	
Com o apontar do dedo	3						
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	2	1				As respostas foram obtidas com muita ajuda.	
Com palavras	2	1				Não demonstrou muito interesse em responder às perguntas.	
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Exploração da história							
Explora os materiais da história	1	2				Mostrou alguma evolução não longo das sessões.	
Utiliza os materiais da história	2	1				Última sessão é que tentou mas com muitas dificuldades folhear o livro.	
Tenta recontar a história	2	1					
Utiliza os materiais para desenhar sobre a história	1	2				Na 1ª e 3ª sessão conseguiu segurar o marcador e fazer algumas garatuhas em forma de espiral, mas sem sentido ou intenção. Na 2ª sessão não quis desenhar apenas brincou com os marcadores e atirava-os para o chão.	

Grelha de Observação do comportamento da criança no 2º modo

Nome da Criança: Criança A

Atividade: Conto de histórias com recurso aos fantoches

Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Atenção:						
Foca atenção nos materiais			3			
Estabelece contacto visual com a investigadora			3			
Sorri e tem expressão de agrado			1	2		
Fica muito atento		1	2			
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Comportamento ao ouvir a história:						
Sorri em resposta à dinâmica da história			2	1		
Vocaliza		1	2			Em todas as sessões bateu palminhas e tentou cantar a canção das histórias.
Antecipa acontecimentos da história	3					
Repete algumas palavras da história		1	2			Na última sessão soprou como o lobo.
Realiza movimentos corporais como resposta		1	2			
Manifesta desinteresse	3					
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Forma de solicitar a atenção do contador de histórias						
Com o olhar	1	1	1			
Com gestos		3				
Vocalizações		1	2			De palavras que ouvia relacionadas com as histórias.
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra		3				

Com palavras	1	2					
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Forma como responde às perguntas feitas pela investigadora							
Com o apontar do olhar	1		2			Em grande grupo após o terminar das histórias.	
Com movimento da cabeça (negação ou afirmação)		3					
Vocalizações			3			Utilizou os fantoches para realizou ações e vocalizou através deles.	
Com o apontar do dedo		3					
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra		2	1			Respondeu com mais entusiasmo, e sem muita ajuda.	
Com palavras		3				Durante a exploração da história.	
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Exploração da história							
Explora os materiais da história			1	2		Na 1ª sessão arrancou a janela da casa.	
Utiliza os materiais da história			1	2		Na 1ª sessão colocou sem qualquer ajuda o fantoche na mão e disse “Olá”. Mostrou preferência pelo gato e pela pulga. No final das sessões arrumou sem ajuda os fantoches dentro da caixa.	
Tenta recontar a história		3					
Utiliza os materiais para desenhar sobre a história	2	1				Apenas na última sessão, fez algumas garatuhas em forma de espiral mas sem olhar para a folha.	

Apêndice III

Grelhas de Registo das Observações da
criança B

Grelha de Observação do comportamento da criança no 1º modo

Nome da Criança: Criança B

Atividade: Conto de histórias com recurso aos livros das histórias

Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Atenção:						
Foca atenção nos materiais		3				Só quando ouviu o nome das histórias.
Estabelece contacto visual com a investigadora		3				
Sorri e tem expressão de agrado		3				Só quando se cantava a canção das histórias.
Fica muito atento	1	2				Na 1ª e 2ª sessão esteve mais atenta, na última sessão passou a maior parte do tempo a brincar com os ténis.
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Comportamento ao ouvir a história:						
Sorri em resposta à dinâmica da história		3				
Vocaliza	3					
Antecipa acontecimentos da história	3					
Repete algumas palavras da história	3					
Realiza movimentos corporais como resposta	2	1				Só quando ouviu a música das histórias.
Manifesta desinteresse			3			
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações
Forma de solicitar a atenção do contador de histórias						
Com o olhar	1	2				Durante a exploração das histórias.
Com gestos	2	1				
Vocalizações	1	2				Durante a exploração das histórias.

Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	3						
Com palavras	3						
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Forma como responde às perguntas feitas pela investigadora							
Com o apontar do olhar	2	1				Durante a exploração da história e com muita ajuda.	
Com movimento da cabeça (negação ou afirmação)	3						
Vocalizações	3						
Com o apontar do dedo	2	1				Durante a exploração da história e com muita ajuda.	
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra	3						
Com palavras	3						
Pré-linguagem	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Exploração da história							
Explora os materiais da história	1	2				Na 2ª e na última sessão observou a capa dos livros, não lhe demonstrando muito interesse, entregando-o logo de seguida à investigadora.	
Utiliza os materiais da história	3						
Tenta recontar a história	3						
Utiliza os materiais para desenhar sobre a história	2	1				Na 1ª e 2ª sessão apenas brincou com os marcadores e atirou-os para o chão. Na última sessão fez algumas garatujas, utilizou uma caneta de cor amarela que deixava pouca cor, mas apenas queria essa caneta, pois sempre que lhes tentávamos dar outra, este atirava-a para o chão.	

Com o olhar			1	2				Durante o conto da história. Na 2ª sessão começou a bater na tapa da caixa e a olhar para o contador de histórias de forma a chamar a sua atenção, para esta abrir a caixa e iniciar o conto da história. Durante a exploração da história.
Com gestos		1	2					
Vocalizações		2	1					
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra		3						
Com palavras		3						
Pré-linguagem		Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Forma como responde às perguntas feitas pela investigadora								Demonstrou mais interesse em responder às perguntas. Na 1ª e na última sessão utilizou algumas vezes os fantoches para realizar ações das histórias.
Com o apontar do olhar				3				
Com movimento da cabeça (negação ou afirmação)		3						
Vocalizações		3						
Com o apontar do dedo			2	1				Durante a exploração da história.
Pela expressão de uma sílaba com significado de palavra		3						
Com palavras		3						
Pré-linguagem		Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Observações	
Exploração da história								
Explora os materiais da história				2	1			Preferências pelo fantoche da avó Chica.
Utiliza os materiais da história				3				No final das sessões arrumou os fantoches sem ajuda dentro da caixa. Sempre que colocava um fantoche dentro da caixa batia palmas de contentamento e saltava na cadeira.

Tenta recontar a história		3					
Utiliza os materiais para desenhar sobre a história	3						Não demonstrou qualquer interesse em desenhar sobre as histórias, apenas brincou com as canetas, realizando ações repetitivas de destapa e tapar e de seguida atirava-as para o chão.

Apêndice IV

Guião da entrevista à educadora da sala

Guião de Entrevista à Educadora de Infância da sala

Blocos	Objetivos	Questões
I- Dados pessoais	Recolher informação sobre o percurso profissional da educadora;	1- Habilitações? 2- Há quantos anos exerce a profissão? 3- Há quanto tempo está na Instituição? 4 - Há quanto tempo está com este grupo de crianças?
II- As histórias como veículo de estimulação	- Conhecer a opinião da educadora sobre a importância das histórias no desenvolvimento da criança.	1- Na sua opinião que importância dá à leitura de histórias? 2- Tem por hábito contar histórias? Que estratégias utiliza para contar histórias? 3- As histórias que utiliza são Adaptadas, ou segue o livro de história? 4- De que forma apresenta e explora as histórias?
III- Caracterização do grupo de crianças	- Recolher dados para a Caracterização do grupo de crianças. - Conhecer a opinião das educadoras sobre as duas crianças em questão. Conhecer os interesses e os gostos destas crianças.	1- Como caracteriza o grupo de crianças sinalizadas quanto ao grau de desenvolvimento global? 2- Como é que estas duas crianças expressam sentimentos, desejos e necessidades? (através de vocalizações, gestos, imagens, entre outros...). 3- Estas crianças mostram gosto por histórias? Que tipos de histórias gostam mais? 4- Quais são os gostos e interesses destas crianças?
		5- Refira neste espaço mais

Términus		<p>informações que considera importantes e ainda não tenham sido abordadas.</p> <p>Agradeço a sua disponibilidade e colaboração</p>
-----------------	--	---

Apêndice V

Guião da entrevista às educadoras da
intervenção precoce

Guião de Entrevista à Educadora da intervenção precoce		
Blocos	Objetivos	Questões
I- Dados pessoais	Recolher informação sobre o percurso profissional da educadora;	1- Habilitações? 2- Há quantos anos exerce a profissão? 3- Há quanto tempo está na Intervenção precoce? 4 - Há quanto tempo está com esta Criança?
II- Caraterização da criança	- Recolher dados para a Caraterização da criança em estudo. - Conhecer a opinião da educadora sobre a criança em estudo. Conhecer os interesses e os gostos desta criança.	1- Como caracteriza esta criança quanto ao grau de desenvolvimento global? 2- Como é que esta criança expressa sentimentos, desejos e necessidades? (através de vocalizações, gestos, imagens, entre outros...) 3- Esta criança mostra gosto por histórias? Que tipos de histórias gostam mais? 4- Quais são os gostos e interesses desta criança?
III- A família	Recolher informação sobre a intervenção que é feita com a família da criança.	1- Qual o modelo de intervenção precoce que utiliza? 2- O que pensa do modelo centrado na criança e do modelo centrado na família? 3- Que tipo de participação tem a família neste processo? 4- Tem conhecimento se a família conta histórias à criança?
Términus		5- Refira neste espaço mais

		<p>informações que considera importantes e ainda não tenham sido abordadas.</p> <p>Agradeço a sua disponibilidade e colaboração</p>
--	--	---

Apêndice VI

Entrevista aos pais

Entrevista semi-estruturada para preenchimento do inventário HOME

1. Quando o/a ... chega a casa, costuma falar sobre o que fez ou sobre o que lhe aconteceu? Costuma conversar com ele/a?

O objetivo desta questão assim como da seguinte é cotar o item 11 - *Mãe estimula a criança a relatar experiências ou passa algum tempo a ouvi-la*. Este item pretende determinar se a mãe mostra interesse ativo nas experiências e atividades da criança.

2. Faz-lhe perguntas ou espera que ela lhe conte as coisas? Verificar se a mãe faz um esforço explícito para que a criança conte as suas experiências ou tenha oportunidade para ser ouvida

Com esta questão pretende-se determinar se a mãe faz um esforço evidente para que a criança relate as suas experiências, precisando os critérios de cotação do item 11.

3. O/A ... costuma trazer para casa desenhos ou trabalhos manuais feitos na escola? Que costuma fazer com essas coisas?

O objetivo é cotar o item 21 - *Os trabalhos da criança estão expostos em algum sítio da casa*. É importante que os trabalhos, que podem ser qualquer tipo de produção da criança, estejam realmente expostos.

4. Costuma ler? Têm livros em casa?

O intuito desta questão é avaliar o item 4 - *Pelo menos dez livros são visíveis na casa*. O objetivo deste item é descobrir se a criança vive no seio de uma família que lê e dá valor a ter livros em casa. Se os livros estiverem fechados ou inacessíveis, o item será cotado negativamente.

5. Costumam comprar o jornal? Qual? (Se sim) - Com que frequência? (Assegure-se de que o pai ou a mãe lêem o jornal todos os dias)

Com esta questão pretende-se obter informação para cotar o item 5 - *Família compra diariamente um jornal e lê-o*. O item só é cotado positivamente se o jornal for lido diariamente (mesmo que apenas por um dos pais) e pelo menos uma vez por semana na presença da criança.

6. Assinam alguma revista ou há alguma que compre todas as semanas? Qual? (*Excluir revistas cujo conteúdo seja apenas passatempos, por exemplo, palavras cruzadas*).

Esta questão destina-se a cotar o item 6 - *Família assina, compra ou recebe regularmente pelo menos uma revista*. A regularidade é o critério fundamental neste item.

7. Tenho aqui uma lista de coisas que os adultos podem fazer com as crianças. Algumas delas é provável que o/a ... não faça consigo e sejam mais próprias do jardim de infância. De qualquer forma gostaria de saber se costuma passar algum tempo a fazer cada uma destas atividades com o/a... ou se alguém em casa costuma fazê-lo.

a. Ensinar as letras, ensinar a escrever o nome, procurar letras no jornal ou livro, etc.

O intuito desta questão é verificar o item 8 - *A criança é estimulada a aprender o alfabeto*. O item pontuará positivamente se houver qualquer tentativa por parte de alguém da casa para familiarizar a criança com as letras.

b. Ensinar a ler palavras num livro, num letreiro, etc (*Indique a frequência*)

Esta questão relaciona-se com o item 17 - *A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras*. Para haver cotação positiva é necessário que a mãe ou alguém de casa tenha intenção de ensinar a leitura, e que essas situações ocorram pelo menos uma vez por semana.

c. Ensinar a contar ou os números, por ex. contar os dedos da mão.

Esta questão tem como objetivo a cotação do item 16 - *A criança é estimulada a aprender números*. Cotará positivamente qualquer tentativa para ensinar os números, por parte da mãe ou de outra pessoa do agregado familiar.

d. Ensinar as cores (*Indique a frequência*).

O objetivo desta pergunta é a cotação do item 13 - *A criança é encorajada a aprender as cores*. Será cotada positivamente qualquer tentativa da mãe ou de

outras pessoas do agregado para ensinar as cores, desde que a atividade ocorra pelo menos de 15 em 15 dias.

e. Ensinar a distinguir coisas como dentro-fora, em baixo/em cima, direito-esquerda, pequeno-grande, etc.

Esta questão pretende abordar o item 15 -*A criança é estimulada a aprender relações espaciais* - usando para o efeito exemplos que os pais possam compreender, o Item só será cotado positivamente se se detectar um esforço deliberado para explicar os significados, por parte dos pais ou de outros membros do agregado.

f. Ensinar as formas, como por exemplo a bola é redonda, a caixa é quadrada, etc.

Na continuidade da questão anterior, também esta pretende verificar até que ponto existe um esforço consciente dos pais ou outra pessoa do agregado para ajudar a criança a conhecer as formas, utilizando exemplos concretos, tendo em vista a cotação do item 7 -*criança é estimulada a aprender as formas*.

g. Ensinar-lhe cantigas, poemas ou frases para ele/a decorar?

O intuito desta questão é cotar o item 14 - *A criança é estimulada a aprender lengalengas*. É importante perceber onde é que a criança aprendeu, pois o item só cotará positivo se forem os pais ou outros membros da casa a ensinar a criança.

h. Ensinar-lhe a dizer obrigado, desculpe, por favor, etc. (verificar se há alguma explicação é não apenas imposição).

Esta questão tem como objetivo a cotação do item 9 - *Pais ensinam à criança boas maneiras elementares*. É importante distinguir se a mãe tenta explicar e ensinar ou se limita a obrigar a criança a repetir as expressões, reforçando apenas o estatuto de superioridade do adulto. Neste caso a cotação será negativa.

8. Queria agora fazer-lhe umas perguntas acerca dos brinquedos do/a ... (Se adequado): Podemos vê-los? É possível que alguns não existam cá em casa. Vou ler-lhe uma lista e gostava que me dissesse quais os que tem em casa e se ele/a costuma ou não brincar com eles.

O intuito desta questão é introduzir toda uma série de questões com as quais se pretende obter uma ideia precisa do tipo de brinquedos existentes na casa da criança e da frequência com que a criança brinca com eles, já que para que a cotação dos itens correspondentes seja positiva é necessário não apenas que o brinquedo exista mas que esteja totalmente acessível à criança, não podendo estar por exemplo fechado num armário.

a. Plasticina, lápis de cores ou canetas de feltro, barro, digitinta, tintas /aguarelas e folhas de *papel*?(pelo menos dois tipos diferentes têm que estar disponíveis, não contando as folhas de papel).

Esta questão tem como objetivo a cotação do item 1 - *Dois ou mais brinquedos ou jogos que permitem expressão livre*. Admite-se neste caso algum controle por parte da mãe, embora os materiais devam estar disponíveis para a criança sempre que esta o solicite.

b. Brinquedos para desenvolver os movimentos das mãos, por exemplo livros para colorir, tesoura, contas de enfiar, jogos de picos, construções pequenas ou bonecas para vestir e despir. (Se forem pontuados outros, anotar quais)

O intuito desta questão é cotar o item 2 - *Dois ou mais brinquedos ou jogos para exercitar a motricidade fina*.

c. Tem livros de histórias? Quantos?

O objetivo desta questão é cotar o item 3 - *Dez livros infantis*. Os livros têm que ser adequados à idade da criança.

d. Tem algum instrumento musical, verdadeiro ou de brinquedo que ele/a possa usar?

O objetivo desta pergunta é cotar o item 18 - *Instrumentos musicais verdadeiros ou de brincadeira*.

24. O/A ... pode brincar com qualquer um destes brinquedos quanto lhe apetece ou estão guardados em algum sítio especial?

O intuito desta questão bem como da questão seguinte é assegurar que se procedeu à cotação adequada dos itens 1, 2, 3 e 18, já que todos eles exigem que a criança tenha total acessibilidade aos brinquedos.

26. Quando o/a ... acaba de brincar, é ele/a quem arruma os brinquedos no sítio?

Esta pergunta pretende obter informação para cotar o item 19 - *Mãe habitua a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda*. Para que o item receba cotação positiva é importante que mãe insista com a criança para que seja ela a arrumar, mesmo que ela nem sempre o faça.

O questionário termina com uma lista de itens de observação, que o entrevistador deverá preencher imediatamente após finalizar a entrevista, nomeadamente:

- 10. Mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.
- 12. Mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.
- 20. Mãe usa frases com estrutura e vocabulário complexas.

Apêndice VII

Inventário da entrevista aos pais

Home – Inventory for Families of Preeschoolers (3-6)												
Coloque um sinal mais (+) ou menos (-) nos espaços á frente de cada item se observar o comportamento ai mencionado, durante a entrevista.												
	Entrevista:											
1- Estimulação da aprendizagem	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
1. A criança tem brinquedos que permitem expressão livre.	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+		
2. A criança tem brinquedos ou jogos que exigem movimentos precisos e finos.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
3. A criança tem pelo menos dez livros infantis.	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+		
4. Pelo menos dez livros são visíveis na casa.	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+		
5. A família compra e lê um jornal diário.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-		
6. A família assina pelo menos uma revista.	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-		
7. A criança é estimulada a aprender as formas.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+		
Subtotal	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4 5	
2- Estimulação da linguagem												
8. A criança é estimulada a aprender o alfabeto.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
9. Pai/mãe ensina à criança expressões verbais simples de bons modos (se faz favor, obrigada).	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
10. A mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	
11. Pai/mãe estimula a criança a falar e tem algum tempo para a ouvir.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Apêndice VIII

Fotos dos materiais das histórias



Foto n.º 1- Avental da História
“Atirei o pau ao gato”



Foto n.º 2- Fantoches da História “Atirei o
pau ao gato”



Foto n.º 3- Avental da História
“O capuchinho vermelho”



Foto n.º 4- Fantoches da História “O
capuchinho vermelho”



Foto n.º 5- Avental da História
“Os 3 porquinhos”



Foto n.º 6- Fantoches da História “Os 3
porquinhos”



Foto n.º 7- Livro da História “Atirei o pau ao gato”



Foto n.º 8- Livro da História “O capuchinho vermelho”



Foto n.º 9- Livro da História “Os 3 porquinhos”

Apêndice IX

Grelha de análise das entrevistas às
educadoras

Grelha- Análise de conteúdo das entrevistas às educadoras

Categorias	Subcategorias	Part.	Indicadores
Caraterização das crianças com problemática cognitiva	Deficit nas competências gerais	E1	(...) atraso no desenvolvimento global.
		E1	(...) capacidade de atenção reduzida.
		E2	(...) apresenta um défice nas competências em todas as áreas do desenvolvimento(...)
		E2	(...) depende do adulto para realizar as tarefas do quotidiano.
	Criança B	E2	(...) dificuldades a nível da atenção e concentração(...)
		E1	(...) atraso no desenvolvimento global
		E1	(...) capacidade de atenção reduzida.
		E1	(...) dificuldades a nível da atenção e concentração(...)
		E3	(...) atraso global de desenvolvimento (...)
		E3	(...) alteração nas funções e estrutura do corpo.
	Temperamento <u>Afectuoso</u>	E2	(...) meiga e simpática
		E2	(...) aceita e procura o afeto das pessoas com quem interage
	Criança A		

	<u>Alegre</u>		<i>diariamente.</i>
	Criança A	<i>E1</i>	<i>(...) ri, (...) bate as palmas(...) (...) dança.</i>
		<i>E2</i>	<i>Reage em diferentes situações, do seu agrado com alegria, (...) - risos, - palmas(...)</i>
	Criança B	<i>E1</i>	<i>ri,</i>
		<i>E3</i>	<i>(...) ri (...) salta na cadeira quando está contente.</i>
	<u>Birrento</u>		
	Criança A	<i>E1</i>	<i>(...) faz birras, (...) chora (...) (...) grita (...) (...)deita-se no chão (...) (...) bate os pés.</i>
	Criança B	<i>E1</i>	<i>grita, chora</i>
		<i>E3</i>	<i>grita chora</i>
	<u>Ausências</u>		
	Criança B	<i>E1</i>	<i>(...) tem muitos momentos de ausência</i>
	Comunicação e linguagem <u>Verbal</u>	<i>E1</i>	<i>(...) algum vocabulário apesar de reduzido (...)</i>
		<i>E2</i>	<i>(...) diz algumas palavras (...) (...) ao ser contrariado</i>

	Criança B		diz “não” e abana a cabeça
			(...) vocalizações.
		E1	Pede o que quer usando a palavra-chave (...)
		E1	(...) produz vocalizações
		E1	(...)percebe o que lhe é dito ou pedido (...)
	<u>Gestual</u> Criança B	E3	(...) expressa os seus sentimentos através de expressões
			(...) em algumas situações utiliza gestos.
			(...) quando não quer um objeto afasta-o
			(...) quando quer um objeto aponta com o dedo.
	Interesses e gostos <u>Histórias</u> Criança A	E1	(...) gosta de histórias embora seja difícil captar a sua atenção(...)
(...) histórias do quotidiano (...)			
Criança B		(...) histórias tradicionais	
		(...) histórias que tenham canções (...)	
		E2	(...) histórias com animais carros.
Criança B	E1	(...) gosta de histórias embora seja difícil captar a sua atenção(...)	
		(...) histórias do quotidiano (...)	

	<u>Música</u> Criança A Criança B		(...) histórias tradicionais (...) histórias que tenham canções (...)
		E3	(...) gosta de histórias
		E2	(...) maior interesse nas atividades com música.
		E3	(...) atividades com música
	Das duas crianças	E1	(...) atividades musicais (...) (...) cantar e dançar.
Processo educativo	Modelo de intervenção precoce	E2	(...) intervenção é desenvolvida tendo em conta as competências/interesses da criança. (...)
			(...) plano de intervenção é elaborado em conjunto com a família.
		E3	(...) centrado na família e na criança.
A família	Processo de intervenção precoce <u>Participação</u>	E2	(...) está sempre disponível para realizar tarefas no domicílio(...)
			(...) colabora com os técnicos envolvidos no processo educativo”.
		E3	A participação e diálogo com a família são fundamentais (...)

			<i>(...) partilhamos experiências que levam à evolução da criança (...)</i>
	Conto de histórias	<i>E2</i>	<i>(...) as histórias são referidas como meio de desenvolver competências nos momentos do banho e antes de dormir.</i>
		<i>E3</i>	<i>Não tenho conhecimento.</i>

Apêndice X

Grelha de análise da 1ª e 2ª entrevista à
educadora

Grelha- Análise de conteúdo da 1ª e 2ª entrevista à educadora da sala

Categorias	Subcategorias	Part.	Indicadores	Freq.
Histórias como veículo de estimulação	Histórias <u>Importância</u>	1ªE	(...) são uma ferramenta pedagógica importante no desenvolvimento da criança. (...)	1
		2ªE	(...) desenvolvimento global da criança.	1
	<u>Contributo</u>	1ªE	(...)a imaginação(...)	5
			(...)a concentração(...)	
			(...)o gosto pela leitura(...)	
			(...) o sentido crítico e autocrítico.	
			(...) vivenciam diversas situações emocionais	
		2ªE	(...)a imaginação(...)	7
			(...)a concentração(...)	
			(...)o gosto pela leitura(...)	
			(...) sentido crítico e autocrítico.	
			(...) vivenciam diversas situações emocionais.	
			(...) formas de comunicar	
			(...) desenvolvimento da linguagem	
Apresentação das histórias	<u>Materiais</u>	1ªE	(...) muito a leitura do livro(...)	4
			(...)imagens	
			(...) PowerPoint (...)	
			(...) a expressão corporal e facial.	

		2ªE	(...) muito a leitura do livro(...)	7
			(...)imagens	
			(...) PowerPoint (...)	
			(...) gestos (...)	
			(...) a expressão corporal e facial (...)	
			(...) fantoches.	
			(...) canções ou musica(...)	
	Exploração <u>Texto adaptado</u>	1ªE	(...) dependendo da quantidade e qualidade do texto e ilustrações.	2
			(...)por vezes adaptado quando existe muito texto.	
	<u>Expressão corporal e gráfica</u>	2ªE	(...) depende da quantidade e qualidade do texto e ilustrações.	2
			(...) adaptado ao desenvolvimento do grupo e de algumas crianças em particular.	
		1ªE	(...)através das áreas de expressão motora (...)	4
			(...) expressão dramática(...)	
			(...) desenho (...)	
			(...) relacionando com algum assunto de interesse das crianças.	
		2ªE	(...) área de expressão motora (...)	3
			(...) área de expressão dramática(...)	

			<i>(...) desenho e pintura.</i>	
		<i>2ªE</i>	<i>(...) material usado no conto da história</i>	<i>2</i>
			<i>(...) recontar e identificar/nomear personagens das histórias.</i>	

Apêndice XI

Foto da criança A e da criança B

Registo fotografico da criança A



Foto n.º 10- Criança A- sentada no colo da educadora da sala



Foto n.º 11- Criança A- tenta explorar o livro



Foto n.º 12- Criança A- explorar o livro



Foto n.º 13- Criança A- explorar os fantoches



Foto n.º 14- Criança A- desenhar

Registo fotografico da criança B



Foto n.º 15- Criança B- Brinca com os ténis



Foto n.º 16- Criança B- toca no rosto da investigadora



Foto n.º 17- Criança B- exploração do livro



Foto n.º 18- Criança B- desenhar



Foto n.º 19- Exploração dos fantoches